



**UAA**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN**

**FACULTAD CIENCIAS JURÍDICAS, POLÍTICAS Y DE LA  
COMUNICACIÓN**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO DO  
ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE ALIANÇA –  
PE/BRASIL**

Jandira Lucena de Lira

**Asunción, Paraguay**

**2018**

Jandira Lucena de Lira

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO DO ENSINO  
MÉDIO DO MUNICÍPIO DE ALIANÇA – PE/BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentada a Facultad de Ciencias Jurídicas, Políticas y de La Comunicación como requerido parcial para obtenção do título de Máster em Ciência de La Educación pela Universidad Autónoma de Asunción-UAA.

Tutor: Prof. Dr. José Antonio Torres Gonzáles

Asunción, Paraguay  
2018

**Lucena de Lira, Jandira.**

F124p

**As práticas pedagógicas dos professores da Educação de Jovens e Adultos do campo do ensino médio do município de Aliança – PE/Brasil I**, período 2014-2018, **Jandira Lucena de Lira**. Assunção, Paraguai: [s.n.], 2018. 124 p.: il.; 30cm.

Inclui Bibliografia

Orientador: Prof. Dr. José Antonio Torres Gonzáles

Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação - Internacional) – Universidad Autónoma de Asunción, Facultad de Ciencias Humanística y de la Comunicación, Maestría en Ciencias de la Educación, Asunción, 2018.

1. Práticas pedagógicas; Educação de Jovens e Adultos do Campo; Ensino Médio; Interdisciplinaridade na EJA Campo. Lucena de Lira, Jandira.

Universidade Autónoma de Assunção, Programa de Pós-Graduação Internacional em Ciência da Educação. III. Título.

Jandira Lucena de Lira

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS DO CAMPO DO ENSINO MÉDIO DO MUNICÍPIO DE  
ALIANÇA – PE/BRASIL**

Dissertação de Mestrado apresentada a Facultad de Ciencias Jurídicas, Políticas y de La  
Comunicación como requerido parcial para obtenção do título de Máster em Ciência de La  
Educación pela Universidad Autónoma de Asunción-UAA

Tesis aprobada en \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Tutor: Prof. Dr. José Antônio Torres González

Mesa Examinadora

Examinador(a): \_\_\_\_\_

Examinador(a): \_\_\_\_\_

Examinador(a): \_\_\_\_\_

Asunción-Paraguay  
2018

Dedico este trabalho a Deus, que nos criou e foi criativo nesta tarefa. Seu fôlego de vida em mim me foi sustento e me deu coragem para questionar realidades e propor sempre um mundo de possibilidades.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, força divina, que me fortalece e impulsiona sempre na caminhada da vida. Especialmente por ter me dado à graça da entrada e saída do Curso de Mestrado e por ter me ajudado a vencer todos os desafios que apareceram nesse percurso.

Ao meu pai Baiardo Lucena de Lira (in memória) que sempre esteve comigo em todos os momentos de minha vida, mesmo não estando fisicamente, apoiando e guiando durante toda minha trajetória.

Ao Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández por ter sido o primeiro, junto comigo, a acreditar nesse sonho, de forma a torná-lo sonho coletivo e transformá-lo em realidade. Mas por força maior, não ter prosseguido na caminhada, o meu muito obrigado e reconhecimento.

Em especial, ao Prof. Dr. José Antonio Torres González, primeiramente por ter me acolhido como sua orientanda, e pelas orientações regadas de teor humano e de cuidados.

A minha amiga Elaine Silva de Almeida, que sempre esteve ao meu lado apoiando e incentivando, meus sinceros agradecimentos.

A minha amiga Graça Silva, empurrava-me com sua garra e seu apoio, ouvindo meus queixumes e com sua palavra amiga me orientava.

A todos os colegas da turma do Mestrado, com quem convivi, partilhei incertezas, exercitei o diálogo e me tornei aprendiz, ouvinte, tolerante, paciente e impaciente, portanto vivi dores e amores.

A todos os professores do Curso de Mestrado, pelos ensinamentos significativos para a construção de uma Educação Popular, e aos funcionários da UAA, sempre prontos a nos ajudar;

Enfim, a todos os que, direta ou indiretamente, me ajudaram com: torcida coletiva e tantas outras formas de incentivo. Meus sinceros agradecimentos.

“É preciso à distância entre o que se diz e o que se faz, até que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.

Paulo Freire

## RESUMEN

El presente estudio hizo una revisión de las prácticas pedagógicas de los docentes de la educación de adultos y jóvenes en el campo de la escuela secundaria de la ciudad de la Alianza – PE/Brasil. Fue una investigación cualitativa. Los datos se recogieron a través de cuestionarios estructurados y entrevistas semiestructuradas, hurgando sobre cómo los profesores se han ocupado de las especificaciones y principios articulados en el Decreto ° 7.352/2010 del Ministerio de educación, encargado de la educación a nivel nacional, incluyendo la educación de jóvenes y adultos. Este estudio tuvo como objetivo analizar los aspectos relacionados al concepto que los profesores tienen sobre la educación de campo, así también sus destrezas y habilidades y lo que han estado construyendo, además de evaluar si los profesores son interdisciplinarios en el aula, y si tal práctica se ha potenciado y contribuye al aprendizaje de los estudiantes, además de percibir si los profesores han tenido en cuenta la realidad social de los estudiantes en su tarea de enseñanza y aprendizaje. El estudio concluye que incluso sin políticas específicas dirigidas a la educación de campo, en el estado de Pernambuco es posible ofrecer una educación interdisciplinaria con los profesionales que necesitan capacitarse en áreas específicas de la educación de campo, implementado en el estado en el Plan de educación con acciones guiadas y específicas para el campo, como recomienda el Decreto n ° 7.352/2010 del Ministerio de Educación, así como la formación continua de los docentes para las realidades de la zona rural.

**Palabras clave:** Prácticas pedagógicas; Educación de jóvenes y adultos del Campo; Enseñanza secundaria; Interdisciplinariedad en el EJA Campo.



## RESUMO

Este estudo analisou as práticas pedagógicas dos professores da educação de Jovens de Adultos do Campo do ensino médio do município de Aliança – PE /Brasil. Trata - se de uma pesquisa qualitativa, com o percurso metodológico através da aplicação de questionários estruturados e entrevistas semiestruturada, analisando como os professores tem lidado com as especificidades e princípios articulados através do Decreto n° 7.352/2010, do Ministério da Educação, que rege a nível nacional de educação, incluindo a a EJA Campo. Está pesquisa teve como objetivo identificar os aspectos relacionados à concepção que os professores tem da Educação do Campo, as competências e habilidades do perfil dos professores e o que eles vem construindo, assim como avaliar se existe a interdisciplinaridade entre os professores em sala de aula e como tem potencializado a prática pedagógica interdisciplinar e se esta prática contribui com o aprendizado dos alunos, além de perceber se os professores tem levado em consideração a realidade social de seus alunos para a efetivação do ensino/aprendizagem. O trabalho conclui que mesmo sem políticas específicas voltadas para a Educação do Campo, no estado de Pernambuco é possível oferecer uma educação interdisciplinar, com o quadro de profissionais que precisa de formação direcionada para as especificidades do campo, implementada no Estado no Plano de Educação com ações direcionadas e específicas para o campo, como recomenda o Decreto n° 7.352/2010, do Ministério da Educação, assim como a formação continuada dos professores para a realidade da zona rural.

**Palavras - chave:** Práticas pedagógicas; Educação de Jovens e Adultos do Campo; Ensino médio; Interdisciplinaridade na EJA Campo.

## ABSTRACT

This study examined the pedagogical practices of the teachers of Youth and Adult Education in the High School Campus of Aliança - PE / Brazil. It is a qualitative research, with methodological trajectory through the application of structured questionnaires and semi - structured interviews, analyzing how teachers have dealt with the specificities and principles articulated through Decree n. 7.352 / 2010, of the Ministry of Education, which governs at the national level of education, including the EJA Field. This research aimed to identify the aspects related to teachers' conception of Field Education, the skills and abilities of the teachers profile and what they have been building, as well as to evaluate if there is interdisciplinarity between teachers in the classroom and as it has potentiated the interdisciplinary pedagogical practice and if this practice contributes to the students' learning, in addition to realizing if the teachers have taken into account the social reality of their students for the teaching / learning effectiveness. The study concludes that even without specific policies aimed at the Field Education, in the state of Pernambuco it is possible to offer an interdisciplinary education, with the professional staff that needs training directed to the specifics of the field, implemented in the State in the Education Plan with directed actions specific to the field, as recommended by Decree 7.352 / 2010, of the Ministry of Education, as well as the continuing training of teachers for the reality of the rural area.

**Keywords:** pedagogical practices; Adult and youth education field; High school; Interdisciplinarity in the EJA Field.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1. Operacionalização do questionário.....	60
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 4. 1 Índice de confiabilidade .....	63
Quadro 4. 2 Estatísticas de item-total.....	64
Quadro 4. 3 Em sua opinião quais as competências mais importantes para mediar o ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Campo do Ensino Médio? .....	81
Quadro 4. 4 Quais as habilidades importantes para mediar o ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Campo do ensino médio. ....	83
Quadro 4. 5 Quais critérios são desenvolvidos para manifestar a busca das competências e habilidades pelos docentes.....	84
Quadro 4. 6 Quais as competências e habilidades que os discentes apresentam maiores dificuldades.....	85
Quadro 4. 7 Na sua opinião o que falta nas formações iniciais e continuadas da Educação de Jovens e Adultos do Campo. ....	87
Quadro 4. 8 Que importância você atribui a interdisciplinaridade na desenvoltura na sala de aula. ....	88
Quadro 4. 9 Você tem conhecimento do Decreto nº7. 352/2010, que fala sobre a política de Educação do Campo. ....	89
Quadro 4. 10 Quais disciplinas com maior frequência você costuma realizar a interdisciplinaridade,justifique. ....	90
Quadro 4. 11 As formações continuadas ofertadas pela rede de ensino contribuem para facilitar o ensino na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino médio do campo. ....	91
Quadro 4. 12 Na sua opinião o que falta nas formações iniciais e continuadas da Educação de Jovens e Adultos do Campo. ....	92
Quadro 4. 13 É possível encontrar casos em que a Educação do Campo mudou a vida em comunidades rurais Justifique. ....	94
Quadro 4. 14 Trabalhar com a interdisciplinaridade facilita ou dificulta suas práticas. Justifique. ....	96
Quadro 4. 15 Durante as sequências didáticas vivenciadas, há relação entre conhecimento científico e o cotidiano. Justifique.....	98
Quadro 4. 16 Você acha que os alunos da Educação de Jovens e Adultos do Campo do ensino	

médio saem prontos para enfrentarem o mercado de trabalho. Justifique.....	100
Quadro 4. 17 Escreva três palavras ou breve expressões que expressem sua reflexão sobre a Educação do Campo. ....	102

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

E - Entrevistado

EJA - Educação de Jovens e adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Base

MEC - Ministério da Educação

PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEE - Plano Estadual de Educação

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos.

Q - Questão

SEE - Secretaria Estadual de Educação

SP – São Paulo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PRONERA-Programa Nacional de Educação na Reforma agrária

PE - Pernambuco

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
1.2 Problemática.....	20
1.3 Objetivo Geral .....	21
1.4 ObjetivosEspecíficos .....	21
1.5 Justificativa.....	22
2. ASPECTOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	24
2.1 Construção do Conhecimento: EJA campo e suas ramificações .....	24
2.2 EJA e a aprendizagem dos alunos.....	28
2.3 O papel dos docentes no Ensino na EJA Campo .....	30
3. O CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO: ASPECTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS .....	33
3.1 Ruralidade - Pedagogias Culturais Rural .....	47
4. METODOLOGIA .....	53
4.1 Objetivos da investigação .....	53
4.2 Desenhos, tipo e Paradigma da pesquisa.....	53
4.3 Ambiente da Pesquisa .....	55
4.4 População .....	57
4.5 População participante .....	57
4.6 Procedimentos da coleta de dados .....	57
4.7 Técnicas de coleta de dados .....	58
4.8 Instrumentos de coleta de dados .....	59
4.10 Índice de confiabilidade (Alfa de Cronbach) dos questionários fechados .....	63
4.11 Plano deTrabalho.....	65
5. RESULTADOS, DISCUSSÕES E ANÁLISES .....	67
5.1 Análises dos dados e dos questionários .....	67
5.2 Apresentação dos resultados dos questionários fechados dos objetivos 01: Identificar a concepção sobre o papel dos professores na proposta para a educação do campo:.....	68
5.3 Análise dos questionários do Bloco 01: Identificar a concepção sobre o papel dos professores na proposta para a educação do campo.....	69
5.4 Bloco dos objetivos 02: Caracterizar as competências e habilidades do perfil dos professores.....	72
5.5Análise dos questionários do Bloco 2: Caracterizar as competências e habilidades do perfil dos professores .....	73
5.6 Bloco dos objetivos 03: Avaliar se existe a interdisciplinaridade entre osprofessores em sala de aula .....	75
5.7 Análise dos questionários do Bloco 3: Avaliar se existe a interdisciplinaridade entre os professores em sala de aula. ....	77
5.8 Bloco dos objetivos 04: Analisar se os professores levam em consideração a realidade social de seus alunos para a efetivação do ensino aprendizagem. ....	78
5.9 Análise dos questionários do Bloco 4: Analisar se os professores levam em consideração	

a realidade social de seus alunos para a efetivação do ensino aprendizagem. ....	80
5.10 Análises das entrevistas semiestruturadas .....	81
6. CONCLUSÃO .....	104
7. RECOMENDAÇÕES .....	106
REFERÊNCIAS .....	107
APENDICE A .....	116
APÊNDICE B.....	119
APÊNDICE C.....	121
APÊNDICE D .....	123
APÊNDICE E.....	124
APÊNDICE F .....	125



## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende abordar como tem sido implementadas as competências e habilidades da Educação de Jovens e Adultos EJA Campo, através da análise das práticas pedagógicas implementadas pelo corpo docente em uma escola estadual, que tem sido referência no município na educação de jovens e adultos no campo. A pesquisa é realizada no município de Aliança, na Mesorregião da Mata, do estado de Pernambuco, no Nordeste brasileiro.

A educação de jovens e adultos profissionalizantes somente passou a ser reconhecida no Brasil em 1930, ganhando relevância somente nas décadas de 1940 e 1950, a partir de movimentos de cultura popular que contribuiu com a modificação das competências na educação, buscando a formação técnica para formar pessoas e acessar o trabalho, modalidade utilizada até os dias atuais.

No período colonial a educação não era necessária para o trabalho, com o desenvolvimento industrial, o país começou a valorizar a educação dos adultos voltada para o domínio da língua falada e escrita e de técnicas de produção na tentativa de acompanhar a necessidade de mão de obra solicitada pelo crescimento industrial.

Com o período jesuíta, as práticas de educação ficaram voltadas para a participação direta nas atividades de caça, pesca e confecção de objetos. Segundo Manfredi: “foram criados os colégios oficinas onde quem ministrava o ensino eram os irmãos-oficiais, mas a produção era organizada de forma autárquica” (Manfredi, 2002 citado em Cunha, 2002, p. 69).

Em 1996 foi institucionalizada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB n.º 9.394/96, com um dos objetivos de estabelecer uma nova concepção de EJA, como consta na Sessão V, concedendo a possibilidade do jovem e adulto trabalhador o seu direito de inclusão na educação, porém não se aprimora na educação do campo.

No ano de 2006, foi criado o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, com o intuito de qualificar a educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens, para diminuir o índice de adultos e jovens não alfabetizados e que não concluíram o ensino fundamental, conforme PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada em 2003.

A política direcionada para a Educação no Campo foi criada através do Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, que articula o que seria a educação do campo, criando

diretrizes a serem cumpridas pelos estados brasileiros, tendo como objetivo central a ampliação do acesso a educação, respeitando as especificidades, conceituando o que seria população do campo no Artigo I, Inciso I, p. 1:

I - os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Elaborando vários princípios para nortear a educação no campo, conforme Artigo 2º, do Decreto 7.352/2010, pp 1, 2:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Para dialogar com as implicações nacionais, o estado de Pernambuco, através do Plano Estadual de Educação de Pernambuco 2015-2025, apresenta o aumento das ofertas dadas ao EJA nos últimos anos, considerando o percentual de matrícula para a educação de jovens e adultos de forma integrada a profissional, em 2013 a meta era de 1,7%, sendo o Nordeste com 2,9% e Pernambuco com maior parte do percentual com 2,1%, colocando-se o estado o desafio de oferecer, no mínimo, 36,3% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, até o final do período de execução do PEE de Pernambuco.

O estado de Pernambuco se colocou algumas metas pensando à inserção da educação no campo, como mostra nas estratégias do PEE – 2015-2025:

- 10.7 - Criar gerências ou diretorias que tratem da educação escolar do campo e quilombola nas secretarias municipais e estaduais de educação;
- 10.9. Fazer levantamentos de dados sobre a demanda para a EJA no campo a fim de subsidiar a formulação de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência de jovens e adultos a essa modalidade da educação básica.”
- 10.18. Fomentar programas de educação de jovens e adultos para a população urbana, do campo e quilombola, respeitando o pertencimento étnico-racial, os conhecimentos e valores próprios desse público, na faixa de quinze a dezessete anos, com qualificação social e profissional, para jovens que estejam fora da escola e com defasagem idade-série. (PEE - 2015-2025, pp. 48-49).

Com este recorte no Brasil e no estado, a EJA Campo sendo uma modalidade bem recente, tem o desafio de metodologias específicas respeitando as especificidades do âmbito rural, assim como incentivar os jovens e adultos a acessarem o sistema de ensino para concluir o ensino médio.

Esta pesquisa tem um cunho diferenciado, pois trata-se a educação de jovens e adultos no campo, que tem suas especificidades, em especial, por já serem chefes de famílias e estarem no mercado de trabalho formal ou informal, porém, como já mencionado acima, a política ainda é recente e não dispõe de muitos dados para contribuir com a análise da pesquisa, porém, a pesquisa torna-se com um cunho inovador, pois pretende entender a realidade da EJA Campo, da Zona Rural do município de Aliança, as práticas pedagógicas implementadas pelos professores, através das habilidades e competências adotadas em sala de aula, se tem levado em conta as especificidades dos alunos e princípios, como mencionados no Decreto nº 7.352/2010.

A pesquisa é de cunho qualitativo, tendo como recursos metodológicos a aplicação de questionário, entrevista semiestruturada e questionários fechados aplicados com os professores, que nos possibilitará entender a realidade da EJA Campo, do município de Aliança – PE/Brasil.

## 1.2 Problemática

No Brasil tem se começado a delinear políticas que pensem a Educação de Jovens e Adultos no campo, porém para entender a realidade, será problematizada o papel do professor e seus diálogos com os alunos, sabendo que um bom professor não se constitui apenas de teoria, embora ela tenha sua importância, mas é preciso lidar também com a realidade dos alunos, através da relação entre teoria e prática, pois é a partir da ação e reflexão que se constrói indivíduos em mudança, incrementado metodologias, que podem contribuir o fortalecimento da política estadual de ensino de jovens e adultos no campo.

Porém, é preciso pensar como as construções nacionais têm sido potencializadas, especialmente através do Decreto nº 7.352/2010 e como tem se implementado as diretrizes na escola estadual do município de Aliança, analisando como os professores têm potencializado suas práticas pedagógicas respeitando os princípios da EJA campo.

Diante deste contexto, partindo a observação e pesquisa em torno das práticas dos professores da rede estadual da educação do campo do ensino médio, no município de Aliança-Pernambuco, buscou-se investigar sobre algumas inquietações: os professores da Educação de Jovens e Adultos do Campo do Ensino Médio do município de Aliança – PE/Brasil estão formados para ministrar as práticas pedagógicas? Há metodologias específicas? Quais as competências e habilidades dos professores? Há diálogo dos conteúdos com as realidades dos alunos?

O que tem se contruído de específicos na EJA Campo em Aliança? Como tem sido a leitura dos profissionais sobre a necessidade de formação para a docência pensando as especificidades do Campo e do alunado? Tem construindo metodologias direcionadas para a EJA Campo?

Diante da conjuntura no estado, precisamos conhecer a realidade do EJA Campo, através da realidade da zona rural do estado de Pernambuco, contribuindo através das recomendações para uma política específica para a EJA Campo e ampliação das pesquisas específicas para a EJA Campo de forma a contribuir com as produções teóricas metodológicas, assim como os questionamentos que o campo tem a trazer.

### **1.3 Objetivo Geral**

Analisar se os professores da Educação de Jovens e Adultos do Campo do Ensino Médio do município de Aliança – PE/Brasil estão formados para ministrar as práticas pedagógicas específicas para a realidade do Campo.

### **1.4 Objetivos Específicos**

- Identificar a concepção sobre o papel dos professores na proposta para a educação do Campo;
- Caracterizar as competências e habilidades do perfil dos professores;
- Avaliar se existe a interdisciplinaridade entre os professores em sala de aula;
- Analisar se os professores levam em consideração a realidade social de seus alunos para a efetivação do ensino aprendizagem.

## 1.5 Justificativa

Entendemos que a educação tem construído avanços no que se refere à prática dos educadores, porém, ainda é preciso aprofundar as políticas públicas e os estudos em torno da educação de jovens e adultos do campo, sendo que para esta modalidade de ensino existe um grande desafio pelas especificidades da educação no campo pelas características sociais da vida dos alunos, conforme nos alerta Arroyo, 2010.

Entendendo o desafio desta pesquisa e desta modalidade o aluno por já ser adulto, e por vezes, ter a realidade de ser chefe de família, onde precisa desenvolver meios para garantir a sobrevivência familiar, fato que precisa ser levado em consideração pelo professor no processo da construção do saber, sendo essa uma das perguntas norteadoras deste trabalho, além de saber da importância de uma pedagogia criativa para o aprendizado desses alunos, o estudo levanta várias questões para entender a realidade da educação no campo e os diálogos entre alunos e professores, para além de querer entender as práticas pedagógicas para a EJA Campo.

Esta pesquisa tem como importância entender como tem sido o desenvolvimento das práticas pedagógicas para efetivação dos saberes pelos professores da Educação do Campo, com também analisar as mediações entre professor e o conhecimento a ser trabalhado e construído, ou seja, as estratégias de ensino que visam ensinar e aprender, bem como persistir no empenho de auxiliar os professores a pensarem de forma crítica é aprender novamente a aprender e como ensinar, onde através da troca de experiências se cria um espaço de formação mútua e cada educador desempenha simultaneamente, o papel de formador e de formando Libâneo (1998), contribuindo para a construção da cidadania.

A formação dos docentes não tem relação com campo e para o campo, são formados em cursos de licenciatura plena e não licenciatura em educação do campo, visto que o curso de licenciatura plena em educação do campo, ainda não tem em todas as universidades, compreendendo que essa diferença talvez seja o ponto chave de se ter práticas voltados para a Educação do Campo.

Desse modo, mesmo possuindo uma licenciatura que habilita para a docência, muitos professores sentem variadas dificuldades no trabalho nas escolas no campo, porque tiveram uma formação muito generalista que, de fato, não prepara o licenciado para uma educação específica do campo. As licenciaturas, da forma como organizam seus currículos, contribuem mais para a (con)formação de professores à realidade das escolas no campo como escolas da cidade que para seu repensar, coisas que veremos durante o trabalho.

O que me incentivou a pesquisar este tema é minha inserção enquanto pesquisadora em Educação do Campo, assim como, por ter a vivência na Educação de Jovens e Adultos – EJA Campo, como profissional da área, trabalho na EJA Campo e querendo aprofundar a pesquisa, além de contribuir para que mais pesquisas sejam realizadas, além de tentar influenciar nas políticas públicas.

## 2. ASPECTOS ATUAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

### 2.1 Construção do Conhecimento: EJA campo e suas ramificações

A construção do conhecimento em torno da Educação de Jovens e Adultos – EJA Campo, tem gerado um esforço para se pensar em nível de políticas públicas, as práticas pedagógicas direcionadas, assim como pesquisas que deveriam focar seus estudos nas dificuldades relacionadas a modalidade do campo, porém, ainda temos um campo escasso, visto que a implementação da política é de 2010, assim como não ter em todas as universidades licenciaturas específicas para educação no campo, sendo colocadas em alguns cursos como eletivas.

Uma das questões é refletir como os docentes das licenciaturas têm lidado com a educação do campo, onde sua ação pedagógica é voltada para atividades com apresentação de conceitos, fórmulas, distanciando a realidade do educando. Para dialogar sobre as teorizações em torno do papel do docente/educador e discente/educando, vamos percorrer um caminho de construção do conhecimento, de teóricos que vem discutindo sobre o campo da educação e suas emergências.

Paulo Freire é um dos brasileiros mais conhecidos, que desenvolveu propostas direcionadas e inovadoras para implementar uma educação dialógica e libertadora, que é toalmente contrária à proposta de “educação bancária”, construída durante muitos anos no Brasil como ações de depósito, transferência, transmissão de conhecimentos, colocando a visão hierárquica do professor, como autoridade máxima e aluno como quem apenas recebe o conteúdo. Ainda segundo o autor:

Este é um modo estático, verbalizado de entender o conhecimento que desconhece a confrontação com o mundo, com a fonte verdadeira do conhecimento, nas suas fases e nos diferentes níveis, não só entre os homens, mas também entre os seres vivos em geral. (Freire, 1971, p. 27).

A educação baseada no diálogo educador/educando fornece subsídios para a concepção de um discurso horizontal e inclusivo, levando a formação da pedagogia dialógica de Freire. Com esta proposta inovadora, se fez necessário que os profissionais da educação estejam cientes que, hoje, a relação das pessoas com o saber passa por muitas alternativas e fontes de conhecimento, além da escola, através da educação formal, mas que sua proposta política pedagógica os docentes e discentes estão no lugar de troca de conhecimentos, tentando trabalhar sem tantas hierarquias.



E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho(Jaspers), não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtual da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eles mesmos”. (Freire, 2007, pp.115-116).

Vigotsky (1999) também contribui de forma teórica e desperta a escola para os vários processos internos, incentivando para que o alunado construa capacidade de interagir entre si e com os professores, sendo o ambiente escolar espaço ideal para a obtenção do conhecimento científico, de cidadania e das relações sociais, onde o professor tem a tarefa principal de intermediar e ser interlocutor da troca de conhecimento.

Vygotsky (1988) considera, assim com Freire, que a aprendizagem passa pela construção de conhecimentos e não pela transferência do saber do professor para o aluno, sendo ela um processo de construção de conhecimento, que se dá na interação do aluno com o professor ou com seus pares subjacentes.

O educador age como um mediador na construção do conhecimento ao criar uma proposta pedagógica concreta e dialética (Santos 1997, p. 12). Por meio da construção do conhecimento é possível preparar as gerações para enfrentar o futuro em condições de informação, aprendizado e conhecimento.

Nas palavras de Jean:

[...] o conhecimento não pode ser uma cópia, visto que é sempre um relacionamento entre o objeto e o sujeito [...] o objeto só existe para o conhecimento nas suas relações com o sujeito e, se o espírito avança sempre e cada vez mais à conquista das coisas, é porque organiza a experiência de um modo cada vez mais ativo, em vez de imitar de fora uma realidade toda feita: o objeto não é um ‘dado’; mas o resultado de uma construção. (Piaget,1975, p. 351)

A construção do conhecimento se dá sempre por meio de troca de informações com o meio social e educacional, sendo fundamental e que influencia a ação na qual o aluno registra dados coletados em sua vivência e na experiência.

Destacando a afirmação de Piaget (1973, p. 15) tem-se: “Conhecer não consiste, com efeito, em copiar o real, mas em agir sobre ele e transformá-lo (na aparência ou na realidade), de maneira a compreendê-lo em função dos sistemas de transformação aos quais estão ligadas estas ações”.

A Educação de Jovens e Adultos- EJA campo tem suas especificidades por ter alunos que não estão na faixa “tradicional” de está no ensino médio, além de ter o agravante da zona

rural, que traz necessidades de estímulos que construam significados diferenciados, pois sua experiência de vida, idade mais avançada faz com que os estímulos tenham outras reações e com outro tempo de resposta, sendo necessário levar tudo em consideração e pensar em saídas alternativas, conforme Oliveira (2004, p. 105) comenta:

Um dos principais problemas que se apresentam ao trabalho na EJA refere-se ao fato de que, não importando a idade dos alunos, a organização dos conteúdos a serem trabalhados e os modos privilegiados de abordagem dos mesmos seguem as propostas desenvolvidas para as crianças do ensino regular. (Oliveira, 2004. p. 105)

Entendemos que esta é uma questão que veremos no nosso campo, pois, acreditamos que as práticas pedagógicas têm contribuído para construir pedagogias diferenciadas para atender as demandas do alunado. Hingel (1994), salienta que alfabetizar adultos necessita de didáticas diferenciadas de trabalhar com crianças da escola e idade regular. Uma das questões mencionadas nos princípios da EJA campo trazida pelo decreto que regulamenta, diz que é preciso trabalhar os conceitos com a realidade social, pelas suas especificidades. Faz-se necessário ousar e sair dos modos tradicionais e rigorosos de ensino e aprendizagem.

A rigorosidade de que falo não é aquela que se escamoteia na superficialidade do conteúdo, mas que vislumbra a possibilidade de aprender criticamente, que perceba a totalidade e a importância das relações entre todos os instrumentos e estratégias adotadas (Kaefer e Silva, 2008, p. 72).

Dialogando com os autores trazidos aqui, o que nos orientam é que se possa construir uma educação onde a educação bancária seria transforma numa educação dialógica, além de outras táticas necessárias pensando o público a ser trabalhado, que no caso da EJA campo tem a questão geográfica/ambiental, de geração, classe, raça, gênero e tantas outras especificidades que poderíamos mencionar.

A Educação de Jovens e Adultos-EJA Campo possui um perfil diferenciado de alunos, pois para ingressar nesta modalidade precisa ter mais de 18 (dezoito) anos podendo passar de 60 (sessenta) anos, independente de sexo, porém, na realidade da escola pesquisada a maioria são mulheres que estão matriculadas, chefes de família e/ou responsabilidade com seu sustendo e dividem o tempo entre o trabalho no campo, as responsabilidades domésticas e os estudos. Por isso, se faz necessário olhar a EJA Campo entendendo as vivências, valores, a formação da cultura e saberes, como nos orientam (Arroyo, 2003).

As realidades diferenciadas dos alunos dizem de uma realidade de classe, de raça e de regionalidade, de gênero, geracional, além de tudo isso pela conjuntura familiar onde se segue os passos dos pais e mães, que na maioria das vezes não são alfabetizados, por isso, merecem

uma abordagem diferenciada, levando tudo isso em consideração, contribuindo para a inclusão social, além da possibilidade de mobilidade social ocasionada através da educação.

O fato é que os alunos adultos que não tiveram acesso à escolaridade, na maioria das vezes vêm acompanhados de uma aprendizagem mecanicista e cumulativa, pois muitos jovens e adultos têm aprendido de maneira informal que deve ser considerado como um conhecimento de grande importância pelo educador.

Porém, pela realidade social, a exclusão social e os mitos em relação a isso que provoca baixa autoestima, Freire (1980) reflete:

O desprezo por si mesmo é outra característica do oprimido, que provém da interiorização da opinião dos opressores sobre ele. Ouvem dizer tão freqüentemente que não servem para nada, que não podem aprender nada, que são débeis preguiçosos e improdutivos que acabam por convencer-se de sua própria incapacidade. (Freire, 1980, p. 71)

Esta realidade de exclusão influencia diretamente na autoestima, nas possibilidades de achar emprego, sobretudo, na forma de apresentação social e no tornar-se sujeito de direitos, que exige seus direitos perante o estado ou sua constituição enquanto sujeito, que reconhece seus direitos e deveres enquanto cidadão.

A educação é uma das formas de resgatar a autoestima dos alunos, sabendo que através dela, pode haver a mobilidade social em suas vidas, enquanto sujeito de direito e inserção no mercado de trabalho, para quem quer sair do trabalho no campo que traz a raiz cultural das famílias.

Na EJA Campo não tem uma formação profissional direcionada para o mercado de trabalho, e especialmente na realidade social do campo, pois seria necessária uma formação para a melhoria do trabalho no campo, nas técnicas agrícolas e seus diálogos.

Segundo a PNAD (2016) o Nordeste apresentou o índice de analfabetismo em 14,8%, sendo a representatividade de desigualdade regional, com índice de 52,6% sequer haviam concluído o ensino fundamental, em relação ao Sudeste, que 51,1% tinham pelo menos o ensino médio completo.

Sobre a EJA em 2016, 1,7 milhão frequentavam os cursos de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em relação as pessoas que frequentavam o ensino fundamental regular eram nos turnos da manhã e tarde, para o EJA do ensino fundamental, 83,2% era noturno. Dentre as características postas para que essas pessoas acessem o ensino durante a noite, diz da realidade social e a necessidade do sustento das famílias e cuidados com seus descendentes, especialmente no caso das mulheres que são as que mais acessam o sistema de

ensino com o sonho de concluir os estudos e acessar ao mercado de trabalho formal.

## **2.2 EJA e a aprendizagem dos alunos**

Diante da realidade do acesso a educação existe a dificuldade da permanência dos alunos nas escolas, pois existem outras prioridades de vida, como a sobrevivência, que contribui para que as didáticas a serem abordadas em sala de aula precisa muito dialogar com a realidade social, com debates onde os alunos se identifiquem para participar do debate, construir aprendizado e construir uma leitura crítica da sociedade.

O processo de aprendizagem precisa ser direcionado articulando as especificidades dos alunos, pensando a prática pedagógica como um exercício político e democrático, onde professores e alunos têm condições de troca. Quando se pensa na EJA campo como uma questão também política, pois diz de tirar várias pessoas do Nordeste dos altos índices de inconclusão do ensino médio, onde a maioria são mulheres e negras, sendo uma articulação das práticas pedagógicas e política.

Como os princípios do decreto que rege esta política da EJA precisa ter uma linguagem diferenciada que busca desde a realidade social dos alunos, até a construção de pedagogias que deem conta desta realidade, assim, contribuindo para que alunos estejam acompanhando as atividades e se sintam partes do processo para não potencializar a evasão escolar.

Gasparin (2007, p. 8) ensina: “Ao colocar em prática os conhecimentos adquiridos, o sujeito modifica sua realidade imediata. Logo, o conhecimento teórico perde seu caráter de ser apenas uma compreensão do que acontece”. Mesmo não defendendo que a mudança se dar de forma imediata, pois acredita-se que para uma mudança cultural leva-se tempo, mas sabemos que o diálogo sobre a realidade coloca o alunado para refletir e repensar sua própria conjuntura de vida.

A EJA campo tem mais uma especificidade, pois como as maiorias das pessoas deixaram de estudar durante muitos anos, os assuntos torna-se desconhecidos, especialmente os das Ciências da Natureza, além da dificuldade da escrita como ferramenta pedagógica, pois no ato da escrita, avalia-se e no avaliar-se as pessoas se retraem e ainda esperam uma educação bancária.

Porém, como um dos princípios da EJA Campo é construir uma leitura crítica da realidade do alunado e sua forma de estar no mundo, a escrita é uma das ferramentas que precisam ser potencializadas, exigindo que os docentes construam junto aos alunos dinâmicas de inclusão que vão para além da linguagem de aulas tradicionais, mas que explorem outras

ferramentas pedagógicas como filmes, pesquisa na realidade das comunidades ao redor da escola, produção de texto que falem de si, assim abrindo os caminhos para ampliar os olhares para outros assuntos.

Há fatores que pode levar os alunos ao fracasso escolar, Pamplona (2002):

Os fatores que podem levar ao fracasso (ou sucesso) escolar podem ser divididos em: psicológicos, pedagógicos, neurológicos, oftalmológicos, audiológicos, culturais, econômicos, fonoaudiológicos, biológicos, e lingüísticos, fatores esses que possibilitam uma visão ampla e total do ser humano, a partir de aspectos individuais, isto é, subjetivos articulados com fatores contextuais, objetivos. (Pamplona 2002, p. 64)

O sucesso da prática pedagógica não é isolado, pois se leva o que a pessoa é sua construção holística, enquanto ser humano que é influenciada pelo contexto familiar e extra familiar que vai contribuir ou não para esse sucesso ou fracasso. Como no caso da EJA campo a maioria são mulheres tem todo um contexto sobre o papel social do que é ser mulher na sociedade, colocando as mulheres no âmbito do privado e do cuidado das famílias, atenuando que os discursos em torno dessa mulher pesa, pois pela conjuntura do campo, antes dela ser humano e pensar suas prioridades ela precisa pensar primeiro na família.

Discussões como essas podem engessam a prática educacional das mulheres, pois é depois que elas criam os filhos é que sentem mais livres para estudar, no entanto, na rotina diária de deixar os afazeres domésticos prontos, para poder realizar outras atividades que não são da rotina doméstica e familiar, onde deveria ser uma construção da família contribuir para que as mulheres participem da prática educacional como um plano também familiar e não apenas individual.

Todos os fatores mencionados fazem parte da construção do conhecimento e aprendizagem dos alunos, que precisam ser discutidos e potencializados nas salas de aulas, especialmente na construção de confiança entre os alunos, alunos e professores, para que o diálogo se amplie e torne um ambiente onde as pessoas se sintam seguras para trazer suas realidades como forma de potencializar a construção do conhecimento.

Como descrito por Chalita (2004) “o grande pilar da educação é a habilidade emocional”, logo, não há como desenvolver as habilidades cognitivas e sociais dos alunos sem interferir no domínio afetivo.

Por isso, é muito importante prestar atenção ao desenvolvimento das competências emocionais, no sentido de tirar um melhor proveito delas sobre as demais atividades cotidianas do sujeito, no qual para o processo educacional, os domínios afetivos e cognitivos são de seu grande interesse, tendo em vista que é por meio da afetividade e da cognição que se promove o

desenvolvimento integral do aluno.

Emoção e cognição estão presentes em todas as manifestações da vida das pessoas em que a afetividade norteia o processo de aprendizagem, logo a ação pedagógica deve estar voltada para o afeto, o aprender e as interações sociais, valorizando e facilitando o processo de aquisição do conhecimento do aluno.

Assim, o professor precisa ter a consciência do seu papel no ambiente escolar e no desenvolvimento integral do aluno o qual possibilite um desenvolvimento efetivo e afetivo do seu aluno, estabelecendo um clima de confiança e de respeito na sala de aula, fortalecendo as relações educacionais através das relações afetivas.

Luck e Carneiro (1983, p. 25) afirmam que “tudo aquilo que se aprende, que se deixa de aprender ou mesmo que se esquece, é enormemente influenciado por emoções e sentimentos diretamente ligados ao processo de aprendizagem”. Afirmam ainda:

Os sentimentos, considerados como emoções suaves, se aproximam de uma atividade apreciativa. [...] Atitude é uma predisposição apreendida, de fundo emocional, para pensar, sentir, perceber e agir consistentemente, de maneira favorável ou desfavorável, em relação a uma pessoa, ideia ou objeto. [...] Interesses são considerados como expressões mais simples dos valores, objetivos e motivos individuais e, conseqüentemente, são relacionados a julgamentos espontâneos e superficiais. [...] Apreciação é antes um processo do que um estado ou condição; processo esse que diz respeito a uma estimativa ou julgamento do mundo fenomenológico em que o indivíduo vive. (...) Como padrões, os valores orientam, teoricamente, o indivíduo nos julgamentos de relevância. (Luck & Carneiro, 1983, pp. 30, 31, 33, 35).

O emocional, a afetividade conta muito no processo de aprendizagem, pois como a maioria dos alunos não tem o apoio da família para os estudos, especialmente as mulheres, há a necessidade de construção desses diálogos de afetividade no ambiente escolar, como forma também de aprendizagem e da manutenção dos alunos na escola.

### **2.3 O papel dos docentes no Ensino na EJA Campo**

O do papel do docente é de extrema importância para a aprendizagem dos alunos da Educação de Jovens e Adultos-EJA Campo, pois é através dos diálogos dos professores com o alunado que se contrói o conhecimento. Rangel e Ferreira (2008) afirmam que:

O professor da Educação de Jovens e adultos precisa sempre motivar os seus alunos, considerando que a maioria chega à sala de aula cansada e desestimulada pelas atribulações do trabalho e dos problemas familiares. Nesse sentido, as aprendizagens devem ser contextualizadas à realidade do seu cotidiano de maneira que se tornem significativas e prazerosas. (Rangel & Ferreira, 2008, p. 8)

Rodrigues (2009) estabelece as seguintes atitudes correspondentes ao educador da EJA:

Ajudar o aluno a perceber os conhecimentos que já fazem parte da sua vida e sua importância no processo educativo; Auxiliar no processo de apropriação, construção e transformação do conhecimento; Auxiliar o aluno na constituição de uma visão crítica do meio em que vive; Mediar e orientar o aluno na direção da modernidade e na busca de soluções para os seus problemas; Aprender com o aluno por meio de trocas de experiências a fim de reestruturar e sistematizar o conhecimento; Estabelecer vínculo afetivo com o aluno, a fim de estimular um ambiente de camaradagem, apoio e compreensão. (Rodrigues, 2009, p. 6).

As visões teóricas dos autores tem dialogado de forma efetiva com que o Decreto 7.352/2010 tem pensado sobre os docentes e as posturas pedagógicas:

Art. 4º A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

VI - formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

VIII - produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo; e

IX - oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares.

Art. 5º A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas.

Art. 7º No desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo em seus sistemas de ensino, sempre que o cumprimento do direito à educação escolar assim exigir, os entes federados assegurarão:

I - organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância; e

III - organização do calendário escolar de acordo com as fases do ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região. (Decreto 7.352/2010, pp. 2-3).

A articulação entre a postura dos docentes e suas pedagogias, junto ao que o Decreto tem direcionado as ações no Brasil tem potencializadas as ações no EJA Campo e na reflexão entre o papel dos docentes e a realidade social dos alunos, enfatizando que é a integração

professor-aluno que faz o diferencial para que a construção do conhecimento ocorra com sucesso, conforme Libâneo (1994) reflete, destacando-se os aspectos cognitivos e socioemocionais.

Entendemos que a política educacional precisa está de acordo com as posturas dos docentes é importante a potencialização a partir de construções teóricas que pensam na formação inclusiva, através de uma tríade entre ações e diretrizes do estado, professores e os alunos, para potencializar as práticas político pedagógica de inclusão as pessoas que acessam a EJA Campo.



### **3. O CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO: ASPECTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS**

Entende-se o Ensino Médio como a última etapa da Educação Básica no Brasil, com duração de mínima de 3 (três) anos e com um público regular formado por adolescentes com idade entre 14 e 17 anos. No geral, o Ensino Médio visa consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos durante o ensino fundamental, objetiva também relacionar a teoria com a prática de fundamentos científicos e tecnológicos bem como preparar o educando para exercer profissões técnicas. (Brasil, 2000).

As disciplinas a serem estudadas ainda seguem o padrão do Ensino Fundamental, havendo inclusão de outras disciplinas que estejam no contexto social da escola e nas diretrizes nacionais. Assim como no ensino fundamental, o aluno deve receber estímulos para trabalhar o raciocínio, o educador deve buscar transmitir para os educandos o conhecimento, de forma que estes possam experimentar o que aprenderam e não somente memorizar. (Brasil, 2000).

Ao fim do Ensino Médio o aluno deve estar apto a participar da sociedade de forma crítica e produtiva, por isso é fundamental que o método de ensino adotado pela escola seja dinâmico e condizente com a realidade dos alunos. Concluindo esta etapa o aluno sairá da Educação Básica e iniciará a Educação Superior. (Brasil, 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96 – explicita que o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica que corresponde ao ensino secundário ministrado, idealmente, aos adolescentes com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, que tenham completado os nove anos de escolarização do Ensino Fundamental. Essa mesma lei estipula que o Ensino Médio deverá ter uma duração mínima de três anos e visa a aprofundar e consolidar a formação geral propiciando um processo contínuo de aprendizagem, facilitando o ingresso e a permanência do jovem no mundo do trabalho, a continuidade da escolarização em nível superior, bem como ao exercício pleno de sua cidadania.

A LDBEN 9394/96 traz um aspecto relevante: a inclusão do Ensino Médio como educação básica, e consagra, em seu artigo 4º, a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio. Outros dois aspectos são ressaltados: a continuidade de estudos e a preparação para o trabalho, destacando-se assim, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos do ensino fundamental com vistas ao prosseguimento dos estudos, o desenvolvimento da cidadania, do pensamento crítico e a preparação para o trabalho tendo a qualificação como opção para esta etapa de ensino. (Santos & Almeida, 2014).

O ensino/aprendizagem no Ensino Médio, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394 de 1996, definiu uma nova forma de transmitir os conteúdos e educar os alunos nesse período do colegial, deixando de ser apenas um simples estágio introdutório. De acordo com o artigo 35 da referida lei:

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (LDB nº 9.394 de 1996, p. 12).

Assim, percebe-se que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) não se limita apenas à transmissão de conteúdo para os alunos, mas sim, a formação do cidadão, o professor como um educador, que mais do que ensinar as teorias em sala de aula deve visar o aluno como um todo, como um cidadão de direitos em formação. Quanto ao currículo a ser praticado no Ensino Médio nas escolas, em seu Artigo 36 a LDB estabelece as seguintes diretrizes:

- I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
  - II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- [...] § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre:
- I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
  - II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (LDB nº 9.394 de 1996, pp. 12-13).

Destaca-se aqui o §1 citado da LDB, acredita-se ser fundamental que o professor se utilize de metodologias capazes de chamar o aluno para o aprendizado, levantar seu interesse para o conteúdo que esta sendo tratado, para a disciplina e, questão. Disciplinas como matemática, física e química, por exemplo, são consideradas complexas, e assim, acabam por afastar o aluno dos estudos, sendo, portanto, fundamental o uso de metodologias de ensino que atraiam sua atenção para o aprendizado.

Outro ponto do Art. 36 da LDB que merece ser destacado é a ligação do ensino com a tecnologia no intuito dos alunos dominarem os princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna. Acredita-se que este ponto pode ser remetido como importante para o ensino de Física, considerando as atividades que podem ser realizadas em laboratório,

podendo proporcionar aos alunos a relação entre teoria e prática, diferente da tradicional.

Todavia, seria necessário que os professores da área se valessem de outros conhecimentos, como por exemplo, como as ondas eletromagnéticas agem para o funcionamento de um computador ou de um aparelho eletrônico qualquer, enfim, outras áreas do conhecimento teriam que ser exploradas, o que talvez fuja do conhecimento dos professores da área.

Vale ressaltar, contudo, que com um pensamento mais simples, relacionar a tecnologia à educação é fundamental para a melhoria do ensino, visto que por meio de vídeos, internet, jogos e outros recursos que a mídia digital disponibiliza são possíveis tornar o ensino mais prazeroso.

Para que as diretrizes da LDB pudessem ser implementadas foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), visando orientar escolas e professores acerca do ensino/aprendizagem em suas áreas de domínio. No caso do Ensino Médio, o último PCN desenvolvido data do ano 2000, sendo elaborado com o objetivo de renovar o ensino. De acordo com o documento, o papel da educação na sociedade tecnológica é destacado:

Não se pode mais postergar a intervenção no Ensino Médio, de modo a garantir a superação de uma escola que, ao invés de se colocar como elemento central de desenvolvimento dos cidadãos, contribui para a sua exclusão. Uma escola que pretende formar por meio da imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação. Ao manter uma postura tradicional e distanciada das mudanças sociais, a escola como instituição pública acabará também por se marginalizar. (PCN, 2010, Parte 1, p. 12).

Todo conhecimento é socialmente comprometido e não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se parte das preocupações que as pessoas detêm. O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos em nossas escolas. Conhecimentos selecionados a priori tendem a se perpetuar nos rituais escolares, sem passar pela crítica e reflexão dos docentes, tornando-se, desta forma, um acervo de conhecimentos quase sempre esquecidos ou que não se consegue aplicar, por se desconhecer suas relações com o real. (PCN 2010, Parte 1, p. 22).

Pode-se perceber nos trechos citados dos PCN's que há uma posição contrária aos modelos tradicionais de ensino, propondo um ensino sintonizado com as diretrizes propostas pela LDB, dando ênfase para a necessidade de se trabalhar a interdisciplinaridade e no relacionamento entre ensino, ciência e tecnologia, tendo a competência como um dos conceitos centrais:

Não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo. (PCN 2010, Parte 1, p. 14).

Nesse contexto, os PCN's têm como principal objetivo dar diretrizes a serem seguidas pelas escolas para que seus alunos desenvolvam competências, promovendo uma visão holística do aluno enquanto cidadão e não apenas como estudante. Deve destacar os chamados PCN+ que estabelece orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, havendo uma proposta mais detalhada, com um volume para cada área do conhecimento.

De acordo com Krawczyk (2011), o Ensino Médio, apesar de representar apenas os três últimos anos da Educação Básica, talvez sejam os mais controvertidos de toda a vida escolar, provocando os debates mais controversos seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida, ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade. As controvérsias sobre essa etapa do ensino dificultam a definição de políticas educacionais a serem seguidas, sendo possível dizer que as deficiências atuais do Ensino Médio são reflexos da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil.

Seguindo o mesmo raciocínio de Krawczyk (2011), Abramovay e Castro (2003) destacam que, provavelmente, a principal dificuldade encontrada para a definição de políticas para o Ensino Médio seja a falta de identidade, considerando que essa etapa do ensino divide-se em preparar o indivíduo para a formação profissional e prepará-lo para conseguir acesso ao Ensino Superior.

Zibas (2005), também considerando as dificuldades de discussões e definições de políticas para o Ensino Médio, afirma que essa etapa do ensino requer ações governamentais voltadas para suas especificidades.

Preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, é o desafio que a nação brasileira, e o resto do mundo, têm pela frente. Assim, o Ensino Médio – mesmo com essa designação de médio – não deve mais ser visto como “da escola do meio” e, sim como da escola que conclui a terceira e última etapa de todo o longo processo da educação básica.

Não podemos ser econômicos em idéias, nem em ações, nas mudanças, na formação e no orçamento. As exigências colocadas pela configuração socioeconômica do Brasil, caracterizada por extrema desigualdade e concentração de renda, somada à grave situação educacional do Ensino Médio, nos apresentam um conjunto enorme de desafios que, com certeza, não se esgotam neste texto. [...] A construção da escola média, no Brasil, passa pela adoção de políticas que visam reverter o quadro de desigualdade educacional construindo, por exemplo, projetos educacionais para o campo, para jovens e adultos e para o ensino noturno (Krawczyk, 2009, p. 34).

Assim, o debate sobre o Ensino Médio implica a reflexão a respeito das vivências e dos aprendizados dos alunos nessa etapa, com foco na efetiva ampliação de sua formação cultural, seu senso ético, amadurecimento sócio afetivo, sua autonomia intelectual. Também é necessário

pensar sobre sua experiência de aprendizagem concreta nesse nível de ensino, e o seu significado.

No contexto da discussão do currículo do Ensino Médio, com ênfase na organização dos currículos em áreas, há várias questões graves, profundas e sérias que tocam a educação brasileira, e, evidentemente, a paulista, que precisam ser exaustivamente debatidas. Para o MEC (2006):

Os atuais marcos legais para oferta do Ensino Médio, consubstanciados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96), representam um divisor na construção da identidade da terceira etapa da educação básica brasileira. Dois aspectos merecem destaque. O primeiro diz respeito às finalidades atribuídas ao Ensino Médio: o aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado. (LDBEN, art. 35). O segundo propõe a organização curricular com os seguintes componentes: - base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada que atenda a especificidades regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e do próprio aluno (LDBEN, art. 26); - planejamento e desenvolvimento orgânico do currículo, superando a organização por disciplinas estanques; - integração e articulação dos conhecimentos em processo permanente de interdisciplinaridade e contextualização; - proposta pedagógica elaborada e executada pelos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino; - participação dos docentes na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino. O grande avanço determinado por tais diretrizes consiste na possibilidade objetiva de pensar a escola a partir de sua própria realidade, privilegiando o trabalho coletivo. MEC (2006, p. 7):

Se o papel da escola é formar cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de compreender a realidade em que vivem preparados para participar da vida econômica, social e política do país e aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, então, deve-se enfatizar a valorização da escola como espaço de troca, como espaço de convivência.

As vivências ocorrem na experiência do dia a dia da escola, nos recreios, pátios, nas salas de aula, na avaliação, nos trabalhos em grupos, no contato dos alunos com seus professores e, sobretudo, na circulação e produção de cultura, produção do conhecimento que será usado no futuro.

Além disso, a profissionalização e o vestibular fazem parte de um item importante que aparece entre as preocupações do Ensino Médio. Mas, também, vários outros valores, como a ética, superação do individualismo em função de uma abordagem, de um olhar mais coletivo. Nesse sentido, pode-se dizer que as expectativas relacionadas ao Ensino Médio são a continuidade dos estudos, inserção ou recolocação no mundo do trabalho, e desenvolvimento da convivência e ética. A construção desses valores só será possível pela aprendizagem concreta das ciências, da língua, escrita, arte, geografia, das ciências humanas em geral.

Para Frigotto (2009, p. 29) a maior problemática do Ensino Médio está na falta de destaque aos alunos, com metodologias vagas, nas palavras do autor: “metodologias para jovens sem rosto, sem grupo social, sem particularidades culturais e geográficas e que idiotizam o professor, transformando-o em mero reprodutor de fórmulas, destruindo o que define sua profissão [...]”.

De maneira geral, os conteúdos curriculares do Ensino Médio devem estimular a disposição dos alunos para a participação, pois a afirmação de vontades, de impressões, de preferências dos jovens quase sempre é positiva e significativa no seu processo de aprendizagem. Daí a importância da ênfase nas vivências sociais, no convívio, trabalho em grupo, movimento de aspectos éticos. Isso tudo pode sinalizar, por um lado, que a escola precisa acolher essa demanda, essa necessidade dos jovens e, por outro lado, pode caracterizar-se como demonstração para os professores das diferentes disciplinas, indicando como conduzir o seu trabalho específico.

Zibas, Ferretti e Tartuce (2006) afirmam que no Ensino Médio deve ser priorizado o “protagonismo juvenil”, onde se privilegia a participação de jovens no desenvolvimento das atividades voltadas para a construção de conhecimentos e valores, cabendo ao professor mais a função de orientar do que a de ensinar. Assim, o aprendizado das ciências humanas, línguas, dos códigos de linguagens em geral, e das ciências da natureza, são momentos importantes para se promover o convívio solidário, a participação dos jovens e a problematização de aspectos éticos, estéticos, e outros.

Nesse sentido, trabalhar com contexto é muito recomendado. No Ensino Médio, e em qualquer outra modalidade de ensino, o foco é a efetiva e significativa aprendizagem do aluno, então, outra recomendação é que aquilo que será ensinado faça a ponte com o mundo lá fora, ou seja, mesmo no interior de uma disciplina, é possível e recomendável sugerir tarefas de observação, relato, síntese, que depois podem ser discutidas e problematizadas em sala de aula e que complementam esse aspecto.

De acordo com Spósito (2008) é preciso se considerar que o público do Ensino Médio está em busca de sua autonomia, marcado tanto pela construção de elementos da identidade pessoal e coletiva quanto por uma atitude de experimentação.

Tudo é desenvolvimento da convivência, e, porque não dizer, da ética – necessidade do jovem. A convivência não precisa ser suprida apenas nos corredores escolares e nos intervalos das aulas; mas pode acontecer na sala de aula, durante o ensino da Matemática, ou da Língua Portuguesa, ou da Geografia, etc.

Na esteira dessa ponte com o mundo exterior, uma das questões é que o currículo que

se cristalizou talvez não faça mais, necessariamente, a ponte com esse mundo lá fora, ou seja, uma das questões para as disciplinas é como contextualizar as atividades e eleger saberes que podem entrar em contato com as culturas da juventude, com a maneira como os alunos encontram facilidade em aprender a viver, em aprender a ser, etc.

A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando. Para alguns segmentos sociais, cursar o ensino médio é algo “quase natural”, tanto quanto se alimentar etc. E, muitas vezes, sua motivação está bastante associada à possibilidade de recompensa, seja por parte dos pais, seja pelo ingresso na universidade. A questão está nos grupos sociais para os quais o ensino médio não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar, portanto, o jovem, desses grupos, nem sempre é cobrado por não continuar estudando. É aí que está o desafio de criar a motivação pela escola, conforme elaborado por Krawczyk, 2011.

A ética, cultura, vida afetiva que está acontecendo em volta dos alunos, portanto, constituem-se componente fundamental para a aprendizagem e concepção do próprio currículo. Mas não só o desenvolvimento da sociabilidade dentro da escola, a ética, cultura e vida afetiva devem ser considerados aspectos importantes na concepção de currículo. Também devem ser enfatizados os conteúdos escolares tradicionais. E, para isso, deve-se levar em conta a história: o Brasil é um país no qual – no século XIX, começo do século XX – havia poucas e hierarquizadas escolas, nas quais pequena quantidade de alunos tinha acesso. E havia uma sociedade de base rural com consequentes migrações internas que ocasionaram população crescente nas cidades, questões problematizadas por Zibas, 2005.

Esse processo de migrações internas gerou profundo desraizamento e a escola tornou-se o único baluarte de socialização desses alunos. Visto dessa forma, parece claro, justo e apropriado que essas crianças encontrassem, nas escolas, referenciais importantes para construir o seu aprendizado diante da vida. Mesmo com o advento da democratização do acesso, a escola continua sendo considerada o baluarte de socialização, pois ainda é o local em que perduram os referenciais para a construção de um aprendizado significativo para os alunos. E tal fenômeno deve permanecer, pois a escola é, genuinamente, espaço sociocultural.

Para a análise dos problemas que, historicamente, afetam a ampliação e a qualidade da escola média brasileira, torna-se necessária – talvez mais do que para o estudo de outras etapas do sistema de ensino – a referência ao clássico conceito de educação como um campo de luta cujas contradições podem tanto reforçar a estratificação social quanto contribuir para a democratização. De fato, se o nosso sistema de ensino primário, tendo como ideal a escola republicana francesa do final do século XIX, conseguiu, ao

longo de sua história, algum consenso quanto às suas finalidades e conteúdos, objetivando instituir uma racionalidade moderna e um sentimento de unidade nacional, foi a ampliação do acesso ao ensino secundário que concentrou a resistência dos setores conservadores, colocando a nu uma área de profundos conflitos, cujos desdobramentos ficam evidentes ao longo da história do ensino médio, estando hoje muito presentes na crueza do embate político-ideológico que permeia a recente reforma. (Zibas, 2005 p. 1068).

Evidentemente, é necessário suprir algumas deficiências, cuja raiz está numa matriz de ensino tradicional, que muitas vezes permanecem na organização dos temas que os professores trabalham, e relacionam-se ao processo amplo de socialização do aluno na escola. Assim, o desafio que se apresenta é como vincular esse processo de formação de uma raiz mais científica levando em conta os princípios cognitivos que têm sua base emocional, ou seja, as raízes de sociabilidade criadas entre os alunos.

Historicamente, há constante desenvolvimento de sociabilidade dentro da escola, ou seja, a instituição tem assumido claramente o papel de integração dos jovens e de criação de referenciais, com a introdução, pelos professores, de valores éticos e morais dentro da comunidade escolar. Para Krawczyk (2012):

Hoje, ao contrário do passado, o Ensino Médio dispõe de recursos financeiros públicos próprios, através da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que permitiu a ampliação da vinculação de recursos para a Educação Infantil e para o Ensino Médio e da complementação financeira por parte da União. No Brasil, o debate na área educacional sempre colocou o Ensino Fundamental como núcleo de suas preocupações. Todavia, a partir de finais da década de 1980, o Ensino Médio passou a ser alvo importante das políticas educacionais. Essas políticas estiveram ancoradas num conjunto de argumentos que refletiam as demandas de diferentes grupos sociais: a necessidade de tornar o País mais competitivo no cenário econômico internacional, a implementação de políticas de conclusão do Ensino Fundamental e a correção de fluxo nesse nível de ensino trouxeram o aumento das reivindicações por mais escolarização e maiores exigências de credenciais do mercado de trabalho, entre outras consequências. O fato é que, seja pela demanda provocada pelo contexto econômico mais amplo (reordenamento internacional) ou pela necessidade de cada sujeito (empregabilidade), seja pela demanda resultante das políticas de priorização do Ensino Fundamental, o Ensino Médio vem se expandindo e expondo-se a novos desafios. (Krawczyk, 2012, p. 6).

Em síntese, pode-se afirmar que a escola e o currículo escolar do Ensino Médio devem ter a perspectiva da ética, participação social e política, e intervenção na sociedade. Mas, basicamente, essa intervenção é marcada pelos conteúdos do conhecimento que a sociedade tem trazido para a escola. Essa é a forma da escola participar e dar sua visão ética e postura cidadã aos alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN) visam não só difundir os princípios da reforma curricular, mas também orientar o professor para que utilize novas metodologias.

Além disso, buscam a formação global dos alunos para que adquiram conhecimentos básicos e se preparem cientificamente, tornando-se capazes de utilizar as diferentes tecnologias



relativas às áreas de atuação. Da mesma forma, os PCN propõem o desenvolvimento, nos alunos, da capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las, bem como a capacidade de aprender, criar, formular, em vez do simples exercício de memorização.

Os princípios dos PCN revelam que o conhecimento das ciências do homem e das ciências da sociedade colabora na construção desse aluno do Ensino Médio e da sociedade. As ciências da natureza e da matemática, as artes e as demais ciências são capazes e têm competência para fazer isso.

Ao se tratar da organização curricular tem-se a consciência de que a essência da organização escolar é, pois, contemplada. Por outro lado, um conjunto de questões emerge, uma vez que o currículo traz na sua construção o tratamento das dimensões histórico- social e epistemológica. A primeira afirma o valor histórico e social do conhecimento; a segunda impõe a necessidade de reconstruir os procedimentos envolvidos na produção dos conhecimentos. Além disso, a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar. Trata-se de uma ação de fôlego: envolvem crenças, valores e, às vezes, o rompimento com práticas arraigadas.

A organização curricular é importante para a formação do aluno e nem sempre é fácil perceber o que representa o elenco de disciplinas às quais o aluno tem acesso na escola. A palavra currículo – que quer dizer percurso – indica que o aluno vai descobrir que, além do seu percurso na vida, existe também o percurso escolar. E no percurso escolar é obrigado, inevitavelmente, a perceber que existe um eixo de reflexão, ou seja, deverá organizar uma série de experiências fornecidas por professores de diferentes disciplinas e, por isso, organizar, comparar e relacionar o conhecimento.

Quando o aluno entra no Ensino Médio, a diversidade de professores é característica importante, porque lhe dá a chance de compor a sua identidade com alguns desses professores, assim como sua matriz afetiva, que vai levá-lo, inevitavelmente, a determinados interesses. E ainda terá a porta aberta em diversas direções, ou seja, o currículo é uma forma de compor um eixo, de definir um objetivo. E isso é fundamental para que o aluno, quando sair da escola, saiba organizar o grande eixo que é a sua vida; saiba definir os seus objetivos; e trabalhar em direção ao alcance do seu projeto.

Nesse sentido, a organização curricular é importante visto que, nem sempre, o aluno está consciente do processo de aprendizado que absorve ao incorporar diversas disciplinas que podem – num primeiro momento, aparentemente – se apresentar como aulas estanques. Muitas vezes, a tarefa de conjugar esses acervos intelectuais é deixada ao aluno. Acredita-se que, hoje,

a escola dispõe de melhores condições para fornecer aos alunos os vínculos entre essas diversas disciplinas, ou seja, o currículo é um percurso que se escreve para definir a trajetória de vida. E a escola é o primeiro passo para a organização desse amplo sistema que, de alguma forma, é a história de cada um. As ciências na escola – especialmente quando não apresentadas como mera reprodução de equações matemáticas e de memorizações nem sempre significativas – podem ajudar a decodificar e proporcionar um desmonte analítico das situações com as quais os jovens lidam hoje.

Atualmente, é rara a utilização de qualquer elemento que não tenha passado pelo processo de industrialização, de purificação ou descontaminação de base científica. Exemplo disso é o próprio alimento, a água fluoretada, clorada, etc. Enfim, tudo o que se consome, da comida aos equipamentos, está envolvido em conceitos biológicos, físicos e químicos. Essa compreensão é parte da cidadania.

Compreender as variações que as ciências produzem em casa, desde o ultravioleta utilizado para mudar o canal da televisão, a radiofrequência para usar o celular ou telefone sem fio, a formulação de detergentes, medicamentos, produtos cosméticos, etc., fará com que os alunos, em particular os do Ensino Médio, usem adequadamente os equipamentos, e o conhecimento para a vida.

Atualmente, a ciência está presente em tudo o que se faz, portanto, é impensável a ausência de seu conhecimento e aprendizado na escola.

Elemento importante das várias ciências é a Matemática, parte importante das linguagens, com as quais está agrupada e perfeitamente integrada. Ciência é conhecimento que engloba a visão de mundo; a compreensão da natureza como elemento que evolui, seja o cosmo ou a biosfera; a compreensão da biosfera como um sistema inseparável, ou seja, o ser humano é biosfera.

Esse tipo de visão permite considerar a Ciência também elemento de fruição. Assim, saber olhar para o céu e se situar no cosmo, saber se situar no tempo, cria uma ponte com as linguagens e com as ciências humanas. Aspectos que podem ser discutidos nas grandes competências das áreas do conhecimento escolar.

Embora a escola não veja e não tenha conseguido mostrar aos alunos as visões aqui apontadas, esse é o desafio a ser perseguido e, seguramente, o trabalho de todos é se encaminhar nessa direção.

O currículo é o espaço, é o ambiente em que professores, população, comunidade científica, pais e os próprios alunos criam um espaço de conhecimento, que facilita a aprendizagem e o ensino; um espaço em que os produtos dessa reflexão, dessas práticas

pedagógicas se consolidam num todo harmônico e organizado. Assim, o projeto curricular é uma espécie de pauta para o diálogo com a realidade. Um currículo envolve, também, toda a história do conhecimento passado, do conhecimento que se constrói os desejos da sociedade por novos conhecimentos.

Estamos em momento histórico, no qual as amplas transformações de ordem social, econômica e cultural agudizam os conflitos, exacerbam os processos de exclusão social e revitalizam o individualismo, os interesses privados e o consumo. Portanto, vivemos em uma época bastante hostil para encarar um projeto democrático de educação pública e de verdadeira inclusão educacional. Ao mesmo tempo, estamos diante do desafio de promover relações institucionais democráticas e dar condições aos jovens estudantes para que possa questionar esses valores e desnaturalizar a realidade. Situação bastante difícil para eles, porque carecem de experiências distintas das desse modelo societário e para aqueles que têm de ser capazes de desconstruir os argumentos que legitimam essas mudanças. (Krawczyk, 2011 p. 766).

Atualmente, pelo menos três princípios têm sido apontados como importantes para a construção de um projeto curricular: a contextualização, interdisciplinaridade e as competências. Todos fundamentais para o Ensino Médio e, em outros aspectos, para a escola. Ao analisar aspectos das atuais políticas públicas para o Ensino Médio, Neubauer, *et al*, 2011, afirmam:

Visando à promoção de uma “escola jovem” e inclusiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio – elaboradas no Parecer CEB/CNE n. 15/98 e instituídas com força de lei pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução n. 3/98 – fazem a crítica da transmissão de conteúdos enciclopédicos e dos métodos tradicionais de ensino, buscando colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem. Para tanto, propõem como princípios norteadores do currículo o desenvolvimento de competências básicas, a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos, que têm em comum o protagonismo dos alunos e da comunidade. (Neubauer, *et al*, 2011, p. 13).

Entende-se que pensar a escola de Ensino Médio levando em conta esse tripé, dentro do qual o processo de ensino e de aprendizagem circula que é o contexto, a interdisciplinaridade e competência, ajuda a compreender os conteúdos disciplinares, os conceitos, que são, foram e sempre serão a intenção e o forte da escola.

Contexto é aquilo que dá sentido a um texto. Na sala de aula, por exemplo, um contexto importante é articular as abstrações, que são as fórmulas, os conceitos, toda a trama teórica, etc., que o professor ensina em suas diferentes disciplinas, com algo que tenha significado para os alunos no sentido de vivência, aplicação, utilidade posterior, ou aquilo que se encaixa em seu cotidiano e suas experiências; é contextualizar.

Também é importante pensar o contexto da mesma forma como são pensados os fatores

– sobretudo na adolescência, portanto, na escola de Ensino Médio – que são muito valiosos e interferem no ato de ensinar e aprender na sala de aula. Pensar os fatores é perceber que hoje o Ensino Médio é um grande *point* para os alunos. É lá que falam de futebol, discutem, arrumam namoradas, combinam baladas, vão para baladas, fazem amigos, entre outras atividades.

Tais projetos de vida, que se desenrolam nas relações entre os colegas, os projetos particulares, e o lugar que a escola, o professor, entre outros, desempenham para os alunos, são fatores contextuais muito importantes, porque todos dão sentido e conferem significado mais específico de uma matéria, uma teoria, enfim, do valor particular que as diferentes disciplinas têm. E, isso estão diretamente ligado e bem articulado à competência.

A competência é o grande legado da educação básica. Lino de Macedo, em vídeo institucional elaborado pela SEE-SP, em 2006, apresenta o desenvolvimento de competências e de habilidades como um aprendizado a andar com quatro pernas, no qual a primeira perna representa o objetivo; a segunda perna, são os procedimentos (meios); a terceira perna são os resultados; e, a quarta perna, os valores. Em depoimento no referido vídeo, o autor afirma:

[...] o primeiro aspecto da competência a ser valorizado é a questão dos objetivos, dos propósitos, das metas, dos problemas enfrentados. O outro aspecto é a “perna” dos meios (de dominar os meios), ou seja, de dominar os procedimentos, as habilidades. O terceiro aspecto é o compromisso com os resultados, com o produto da escola, da vida. Sempre é importante “fechar coisas”, no sentido de concluir coisas visando produzir coisas. E a quarta perna – pensada como a própria coluna vertebral da competência – é a questão dos valores. Por isso que competência não pode ser reduzida a uma questão técnica, porque é o valor que diferencia uma competência de outra “pseudocompetência”. Por exemplo, no Ensino Médio é muito comum a questão da “cola” (da cópia; do trabalho que o aluno não fez; que só pôs o nome e não participou da sua produção e da sua construção). O aluno “cola” e alcança a nota desejada e fica com boa nota. Então, o objetivo dele resultou num produto que é uma nota que o fez passar e dominar os procedimentos, ou seja, ele “cola” de um modo que o professor não percebe e ele não foi flagrado “colando”. Então, aparentemente, o aluno que “colou” foi bem sucedido. Neste caso, ele desenvolve uma “pseudocompetência” que agrega um falso valor: “vale a pena tirar uma boa nota mesmo que ela não represente uma conquista”. Por isso a competência deve ser vista como o grande legado da escola, a grande herança, pois competência é aquilo que se leva: os valores; as grandes ou pequenas metas de trabalho, de realização; os projetos; os procedimentos; os resultados e, os produtos que expressam uma conquista; um trabalho coletivo do professor, do aluno, da escola. Esses aspectos vão ficando dentro do sujeito como que um patrimônio, que depois é levado para o mundo do trabalho, da casa, enfim, da vida (SEE-SP, 2006).

Nessa perspectiva, Macedo (SEE-SP, 2006, s/p.) afirma que a competência e habilidade não podem ser pensadas no sentido estático, mas nessas quatro bases dinâmicas, pois “dinamicamente elas se dirigem, ou seja, têm um percurso no labiríntico da vida e dá sustentação”. As quatro bases da competência orientam o sujeito até o que julga ser melhor, ao que vale a pena.

Pensar assim conduz ao terceiro ponto, que também está articulado com os dois primeiros (contexto e competência) e a interdisciplinaridade é, de certa forma, um aspecto já presente, assimilado e valorizado nas escolas, pois a interdisciplinaridade, comumente, é vista

como um conjunto de professores participando de um projeto comum: feira de ciências, projeto cultural, etc.

Interdisciplinaridade pode ser também o modo de reagrupar as disciplinas nas grandes áreas: linguagem e códigos; as ciências da natureza e a matemática; as ciências humanas – se e quando vistas como grandes troncos ou galhos, cujos ramos fazem parte de uma mesma árvore.

Ainda na perspectiva da articulação com os dois primeiros pontos (contexto e competência), destaca-se que a interdisciplinaridade também significa pensar numa situação cooperativa, democrática, em que os sujeitos do processo fazem parte de um todo.

Trabalhando, compondo, criticando, decidindo, avaliando, professores de diferentes formações devem esquecer suas especialidades e mergulhar em projeto comum que considere os conteúdos disciplinares como algo que transcenda todo esse processo. Não dá para tratar de interdisciplinaridade se o professor não mergulhar na experiência e se enxergar como parte de um grupo cooperativo de trabalho, que tenha objetivo comum, tanto no Ensino Médio como em toda a educação básica. Esse é outro desafio.

Importante destacar que a operação dessa complexa rede de contexto, interdisciplinaridade e de competência e habilidade não se constrói por uma série de desejos, por decretos, ou por um livro bem escrito por autor famoso. Os trabalhos pedagógicos e político - pedagógico são tarefas que têm sido perseguidas e também construídas pelas áreas do conhecimento, em particular, pelas ciências humanas.

Pensando na possibilidade de articular o conhecimento e todas as variáveis que interferem na vida dos jovens do Ensino Médio e nos planos que eles têm – não só individuais, mas para seus grupos sociais e no próprio projeto para uma nação –, reafirma-se que a ideia de currículo está certamente fundada no conjunto de experiências que o jovem vai viver na escola, ou seja, em seu percurso formativo.

Sem dúvida, a escola precisa mudar e reencontrar seu lugar como instituição cultural em face das mudanças macroculturais, sociais e políticas e não apenas das transformações econômicas. Uma mudança que não seja uma simples adaptação passiva, mas que busque encontrar um lugar próprio de construção de algo novo, que permita a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo: construir a capacidade de reflexão (Krawczyk, 2009, p. 767).

E, nesse sentido, cada disciplina, vivência, experiência, tem que ser pensada em função do que se pretende que o jovem desenvolva, viva, apreenda e interaja – com seus colegas, portanto, é preciso pensar em algo organizado, mas aberto para as vivências.

Assim, cada área de conhecimento é uma pré-articulação de algumas disciplinas em direção ao que se chama de projeto educativo da escola. Desta forma, deve-se pensar primeiro nas áreas de conhecimento, como articuladoras do projeto educativo e reunir uma área do

conhecimento ou disciplinas afins para organizar o currículo. As competências só se realizam de fato se trabalhadas com o contexto, pois os problemas vivenciados no cotidiano escolar assim ocorrem. E, pelo contexto, é possível fazer o aluno perceber o significado histórico contido nas questões cotidianas e que ele nem sempre é capaz de compreender, se não tiver uma escolaridade que o ensine a olhar as coisas.

Não há competência solta, pois decorre de se trabalhar com o contexto. Ora, o contexto não é disciplinar, disciplinar é o conhecimento do sujeito, portanto, o contexto já é articulador da interdisciplinaridade. Assim sendo, esses três motivadores (contexto, interdisciplinaridade e competência) – considerados organizadores do aprendizado escolar, e, conseqüentemente, do currículo – são inseparáveis.

O contexto promove a interdisciplinaridade porque convoca uma realidade que não é disciplinar (antecede ou sucede as disciplinas) e, ao mesmo tempo, é nesse espaço que as competências se revelam: competências éticas, técnicas, sócio-afetivas, propositivas, técnico-científicas.

Em vista disso, não dá para separar as linguagens, que são essenciais para as trocas humanas (é por elas que se expressam as competências de argumentar, propor, etc.). Não dá para separar a vivência social e a compreensão filosófica do sentido da vida, as questões éticas, a solidariedade, os preconceitos, e não dá para separar, também, a compreensão do conhecimento técnico-científico do mundo que nos envolve.

Assim, quando se articulam as três áreas do conhecimento para pensar e organizar o currículo é que se tem, inteiramente, a amplitude e intensidade da vivência escolar.

Com o rótulo de “projetos”, todos os princípios da reforma curricular (a interdisciplinaridade e a organização do currículo por áreas do conhecimento, o desenvolvimento de competências, a ênfase no protagonismo do aluno e na contextualização dos conteúdos) foram diluídos, eximindo-se os professores e os grupos gestores de maior reflexão sobre esses conceitos. Essa omissão dos profissionais e o processo de “simplificação” da reforma podem ser analisados como resultado de um grande distanciamento entre os propósitos oficiais e as condições objetivas do trabalho nas instituições. (Zibas, 2005 p. 29).

A questão da interdisciplinaridade, do contexto e das competências é muito difícil, delicada, uma tarefa que vai exigir também nova competência dos educadores em formar um currículo absolutamente diferente do que havia 50 anos atrás, sob o qual eles se formaram.

Essa questão merece ser aprofundada, pois não há como esgotá-la neste trabalho. No entanto, é impossível discutir os usos dos cadernos curriculares sem destacar as questões antes pontuadas acerca do currículo e do próprio Ensino Médio – ainda que superficialmente.

Analisar o Ensino Médio e vislumbrar suas atuais características é uma tarefa complexa. Igualmente (ou mais) complexo ainda é discorrer sobre o currículo escolar do Ensino Médio,

pois este é um desafio contemporâneo. Como socializar por toda a rede de ensino paulista as operações mentais supracitadas?

Por hora, sabe-se que é um desafio de todos, e todos devem responder a ele. Por hora, dizer que não é – e não será – fácil para os professores (que tiveram formação mais tradicional), pois os meios de comunicação se alteraram, e muito, contemporaneamente. E isso torna mais difícil o desafio.

Podendo-se dizer, até o momento, que um dos caminhos é o da pesquisa e investigação, bem como que todas essas capacidades, e as operações mentais, só podem ser introduzidas no jovem por meio de uma relação, do coração – na qual a cognição é emotiva –, ou seja, da identidade do professor com o aluno. Assim, as escolas precisam de tempo, e os professores precisam de espaço para levar em frente essa tarefa, que é imensa.

É importante frisar que a escola é um espaço de experimentação social e deve estar comprometida com a educação do século XXI e se abrir para a evolução dos novos tempos. É preciso responder ao individualismo com o desenvolvimento da cooperação solidária.

Sem dúvida, a proposta de um Ensino Médio Integrado é o carro chefe da política educacional profissional do governo federal hoje e conta com os dispositivos legais necessários para sua construção. Mas, não devemos depreciar as mudanças curriculares, de recursos humanos e físicos, orçamentários, na organização escolar que uma proposta deste tipo exige para poder se realizar. E principalmente a luta contra-hegemônica no campo da educação profissional, que só pode ser travada coletivamente (Krawczyk, 2012, p. 1).

A formação tecnicista, é preciso responder com uma formação mais ampla, generalista, que objetiva desenvolver múltiplas competências e a promoção da autonomia. Ao falso pragmatismo da formação pré-vestibular, é preciso responder com o desenvolvimento de apreço pela cultura, pela criticidade e com uma formação que tenha como fim uma cidadania responsável. Para isso, três princípios pedagógicos devem orientar as ações da escola: Promover todos e não selecionar alguns; Valorizar a diferença, em vez de querer nivelar; Emancipar para a participação e não domesticar para a obediência. Enfim, é preciso olhar e fazer o Ensino Médio de um jeito diferente.

### **3.1 Ruralidade - Pedagogias Culturais Rural**

O campo e a cidade sempre foram vistos como dois locais geograficamente distintos, sendo o campo considerado, popularmente, como aquele local pacato, onde são realizadas atividades rurais, e localizados nos interiores dos estados. Já a cidade, representada pela capital do estado, sempre foi vista como o espaço de urbanização, um centro comercial.

Marques (2002), em relação à interpretação das relações entre o campo e a cidade, considera duas correntes, sendo a primeira a visão dualista e dicotômica, que opõe o espaço rural do espaço urbano, sendo o campo, refletor do atraso, enquanto que a cidade reflete o progresso. A segunda corrente mencionada pelo autor é a *continuum rural-urbano*, esta que se baseia na ideia de que o avanço do processo de urbanização representa mudanças significativas para toda a sociedade, atingindo também o espaço rural, fazendo com que esse espaço se aproxime do espaço urbano.

Essa última corrente, *continuum rural-urbano*, é a que melhor se adapta aos dias de hoje, haja vista que traz uma proximidade do campo e da cidade, reforçando a constituição de identidades referidas às diferenças espaciais e o sentimento de pertencimento ao meio rural.

Ressalta-se que na própria corrente do *continuum rural-urbano*, segundo Wanderley (2000), existem mais duas interpretações, a urbano-centrada onde ocorre uma hegemonização espacial e social que apontam para o fim da realidade rural.

E outra, que considera o *continuum rural-urbano* com a aproximação entre o campo e a cidade, havendo semelhanças entre eles, as peculiaridades de cada uma não são excluídas, portanto, não há possibilidade do fim do espaço rural.

Para analisar a relação entre o campo e a cidade, Marques (2002) menciona a teoria de Lefebvre, um geógrafo francês, que considera esses dois espaços como partes constitutivas de uma totalidade que se forma na diversidade. Para este geógrafo, o espaço rural encontra-se cada vez mais envolvido pelo tecido urbano. Rua (2005) elucida que:

[...] o tecido urbano não designa de maneira restrita, o domínio edificado das cidades, mas o conjunto de manifestações do predomínio da cidade sobre o campo. Nessa acepção, uma segunda residência, uma rodovia, um supermercado em pleno campo, fazem parte do tecido urbano. (Rua, 2005, p. 50).

Como se pode perceber há uma ampliação do espaço urbano ao se utilizar o termo tecido urbano, os autores incluem as vias de circulação, torres de transmissão, redes de energia, enfim, objetos técnicos que estejam presentes no espaço rural, mas que na verdade tenham características urbanas.

Santos (1996) enfatiza a modernização da agricultura, considerando-a como um fator que aproxima o campo e a cidade. O autor elucida que:

Nas condições atuais do meio técnico-científico, os fatores de coesão entre a cidade e o campo se tornaram mais numerosos e fortes [...] a agricultura moderna, à base de ciência, tecnologia e informação, demanda um consumo produtivo cuja resposta, imediata, deve ser encontrada na cidade próxima (Santos, 1996 p. 227).



Nesse contexto, a cidade passa a ter um importante papel na produção agrícola em decorrência da modernização, do surgimento de novas tecnologias disponibilizadas para a produção, o armazenamento, o acondicionamento e para a circulação do que é cultivado no campo.

Com a globalização, a especialização agrícola baseada na ciência e na técnica inclui o campo modernizado em uma lógica competitiva que acelera a entrada da racionalidade em todos os aspectos da atividade produtiva, desde a reorganização do território aos modelos de intercâmbio e invade até mesmo as relações interpessoais. A participação no mundo da competitividade leva ao aprofundamento das novas relações técnicas e das novas relações capitalistas. (Santos, 1996, p. 242).

Salienta-se, que as peculiaridades existentes entre os atores sociais do espaço rural e do espaço urbano necessitam serem constatados de forma empírica, visto que a população rural vem apresentando relações sociais com a cidade e com a ideologia urbana. Alentejano (2003) elucida que faz-se de grande importância a desmistificação de que o espaço rural é sinônimo de espaço atrasado e de que urbano trata-se do espaço em progresso, do espaço moderno, já que o domínio da técnica e da artificialidade não é de exclusividade do espaço urbano.

Mattei (2008) destaca que a emergência de novas tecnologias e o uso intensivo de capital na agricultura fez com que os agricultores ficassem dependentes de fatores não-agrícolas, como máquinas, equipamentos, e insumos químicos, sem mencionar os complexos agroindustriais que foram integrados, reduzindo de forma progressiva o seu papel nas áreas rurais.

Mattei (2008) ainda chama a atenção do leitor para o fato de ter ocorrido uma elevação da produtividade do trabalho aliada ao crescimento da produção global de alimentos, bem como, à diminuição das populações que ocupavam as zonas rurais. Segundo o autor, foi daí que desenrolou uma série de rupturas no modelo clássico de desenvolvimento agrário, que rebateram sobre o sistema de produção familiar com uma maior intensidade, obrigando a buscar novas formas de reprodução.

Adentrando-se mais no assunto aqui tratado, o tópico a seguir faz um estudo acerca do mundo rural e da ruralidade, destacando essa busca por novas formas de reprodução.

O mundo rural sofreu várias transformações com a entrada do capitalismo, mas sem perder sua importância. Nos tempos antigos o processo de produção rural tratava-se de uma forma de sustento e as relações de trabalho não se baseavam apenas nas leis de mercado e sim em trocas entre famílias, parentes e vizinhos, como nos alerta Martins, 1975.

Com o avanço da modernização, a produtividade agrícola cresceu substancialmente e com ela ocorreu a proliferação de empresas prestadoras de serviços no preparo de solo, colheita, pulverizações, entre outras.

Enquanto isso, o espaço rural passou a ser valorizado pelas indústrias como meio de minimizar os custos devido a proximidade da matéria prima e obtenção de mão de obra não sindicalizada e mais barata. Além disso, também passou a ser procurado como forma de lazer e de moradia das famílias urbanas de classe média e alta.

Wanderley, 2000, ressalta-se que o desenvolvimento econômico proporcionou o acesso dos trabalhadores rurais aos serviços na cidade, reduzindo a distância física e social entre as populações. Além disso, o campo deixou de ser somente espaço agrícola para se transformar em um ambiente de lazer para os moradores das cidades que procuram uma melhor qualidade de vida longe de congestionamentos e poluições urbanas.

O fato é que essa modernização e as inovações tecnológicas provocam um avanço na sociedade ao mesmo tempo em que estimulam o consumismo excessivo. Existe uma disparidade de classe social, uma dependência dos mundos dominantes.

Consumismo e competitividade levam ao emagrecimento moral e intelectual da pessoa, à redução da personalidade e da visão do mundo, convidando, também, a esquecer a oposição fundamental entre a figura do consumidor e a figura do cidadão (Santos, 2000, p. 24).

Esse fenômeno provoca uma mistura dos povos, raças, culturas, gostos, que se não fosse pelo interesse em produzir capital, seria um importante fundamento para transformações sociais e políticas.

Porém, o que ocorre é uma ruptura na identidade dos trabalhadores rurais, que se trata da interação do “eu” com o “outro” influenciando os valores, crenças e ideologias do indivíduo, como uma ação em sucessivo desenvolvimento e mudança constante, havendo um processo eficaz associado a mudanças em relação a tempo e espaço social de referência.

A ruralidade pode ser colocada então, conforme Paula, 2001), como um processo rural ambivalente que envolve a construção de ruralidades no mundo urbano, havendo uma separação entre o imaginário e a realidade, como por exemplo, a festa junina no Brasil se trata de uma imagem urbana do rural, ou seja, uma ruralidade.

Discorrendo sobre o conceito de ruralidades, os autores Candiottto e Corrêa (2008) mencionam que o termo é apontado por duas correntes, sendo que a primeira vê a ruralidade como um processo de valorização do meio rural, sendo a mesma disseminada pelas instituições globais por meio de financiamentos e políticas públicas. Segundo os autores, está embutida nesse interesse das instituições a ampliação das relações capitalistas por meio de atividades agrícolas e não-agrícolas no meio rural.

Candiotto e Corrêa (2008) afirmam que:

Nessa perspectiva, a nova ruralidade não é algo construído socialmente pela população rural, mas mais uma ideia imposta por organismos concentradores do poder, cristalizada no discurso, porém muitas vezes não concretizada, que passa a ser utilizada e propagada por diversos pesquisadores como novos aspectos da realidade do espaço rural. (Candiotto e Corrêa, 2008, p. 232).

Já a segunda corrente que conceitua ruralidade, prefere tratar a mesma como uma realidade empírica, construída, sobretudo de forma endógena, ou seja, internamente. Para demonstrar o conceito de ruralidade dessa segunda corrente, Candiotto e Corrêa (2008, p. 233) citam Moreira (2005) afirmando que “as ruralidades seriam compostas por objetos, ações e representações peculiares do rural, com destaque para as representações e identidades rurais dos indivíduos e grupos sociais”.

Desta forma entra em questão a identidade onde o rural e o urbano pode está inserida no mesmo ator social produzindo elementos urbanos no meio rural e ampliando o projeto de modernização.

Vale ressaltar que a ruralidade ocorre também com a população urbana, que é atraída pela mídia para o campo, vendo esse espaço como sinônimo de natureza e qualidade de vida, assim, Lima (2005) ressalta que existem elementos da ruralidade no urbano e da urbanidade no meio rural.

Em relação a esse assunto, o autor Biazzo (2007) elucida que:

[...] em ambos os espaços se manifestam identidades sociais que configuram ruralidades e urbanidade. Em paisagens do campo e das cidades (formas, conjuntos de objetos) existem urbanidades e ruralidade (conteúdos – heranças, origens, hábitos, relações, conjunto de ações) que se combinam, gerando novas territorialidades, admitindo-se que cada local ou região pode abrigar diferentes territorialidades superpostas, relativas a diferentes atores sociais. (Biazzo, 2007, p. 19).

Diante do exposto, compreende-se que o termo “rural” não se trata mais somente de um espaço e, sim expressa às relações sociais nela inseridas e “ruralidade” compreende um rural moldado socialmente.

Neste sentido, cita-se a pedagogia cultural permite o entendimento de como o âmbito rural pode ser articulado com outras formas de trabalho para que se possa aprender a conviver com a natureza a partir de atividades rotineiras desse espaço, por exemplo, a ruralidade atrelada a pedagogia podem, por exemplo, ensinar como se obter uma melhor qualidade de vida livre de agrotóxicos, questões trazidas por Wandscheer e Teixeira, 2010.

Nas palavras de Amaral (2000):

Os educadores nos falam da possibilidade de reconstrução das relações entre cultura/natureza através da educação ambiental, e os empresários nos vendem imagens de natureza (publicidade), pacotes de natureza (turismo), (...) todas essas diferentes instâncias de produção cultural também acabam por reorganizar, redirecionar, ressignificar e restringir as possibilidades de fertilização cruzada entre os assim construídos, mundo da cultura e o mundo da natureza. (Amaral, 2000, p. 170).

Estabelece-se, portanto, uma ética ecológica propondo o princípio do destino universal dos bens da criação e promoção dos bens indispensáveis à vida, prende-se como a comunidade rural convive com a natureza sem danificá-la.

Nas palavras de Luchiari:

O rural contemporâneo é resultado de um feixe de relações que soma as particularidades locais às demandas globais que o atravessam”. Teixeira (2005) menciona que a natureza é a maior ferramenta de aprendizagem, na qual guias e comunidade como um todo funcionam como tradutoras desse “outro mundo”. (Luchiari, 2000, p. 87).

Complementa Wandscheer e Teixeira (2010) que o espaço rural passa a ter uma ressignificação, deixando de ser visto como um ambiente atrasado para ser entendido como um espaço privilegiado em contato com a natureza, na qual se pode comer alimentos naturais, explorar trilhas e escalar rochas.

## **4. METODOLOGIA**

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, tendo como percurso a revisão bibliográfica, análise documental que regem a educação no Brasil. Para entender o campo da escola estadual do município de Aliança, foram aplicados 15 (quinze) questionários semiestruturados, assim como realização de entrevistas semiestruturadas com professores da EJA campo.

Importante ressaltar, que meu lugar no campo, parte do lugar de uma profissional da educação da EJA Campo, que teve a curiosidade epistêmica em conhecer melhor as práticas docentes dos professores voltadas para a Educação de Jovens e Adultos do Campo, potencializando o conhecimento situado do campo enquanto participante e como pesquisadora.

### **4.1 Objetivos da investigação**

#### **Objetivo Geral**

Analisar se os professores da Educação de Jovens e Adultos do Campo do Ensino Médio do município de Aliança – PE/Brasil estão formados para ministrar as práticas pedagógicas específicas para a realidade do campo.

#### **Objetivos Específicos**

- Identificar a concepção sobre o papel dos professores na proposta para a educação do campo;
- Caracterizar as competências e habilidades do perfil dos professores;
- Avaliar se existe a interdisciplinaridade entre os professores em sala de aula;
- Analisar se os professores levam em consideração a realidade social de seus alunos para a efetivação do ensino aprendizagem.

### **4.2 Desenhos, tipo e Paradigma da pesquisa**

Esta pesquisa trata-se de uma pesquisa qualitativa, a fim de identificar a opinião de professores, sobre as práticas pedagógicas dos professores da educação de jovens e adultos do campo do ensino médio do município de Aliança -PE/ Brasil.

O paradigma desta pesquisa é interpretativista, considerando que a condução se deu de forma semiestruturada e com técnicas de coleta qualitativas, sendo uma pesquisa descritiva, uma vez que busca responder as questões voltadas para a Educação de Jovens e Adultos no

Campo.

Sampieri, Collado e Lucio (2006) afirmam que os estudos descritivos medem dados sobre diversos aspectos, dimensões ou componentes do fenômeno a ser pesquisado.

Esta é uma pesquisa qualitativa, quando classificada pelo modelo, pois as mediações são feitas num período breve e fixo, medindo cada variável apenas uma vez. E também não experimental que segundo Sampieri, Collado e Lucio, (2006, p. 223) “se realiza sem manipular deliberadamente”.

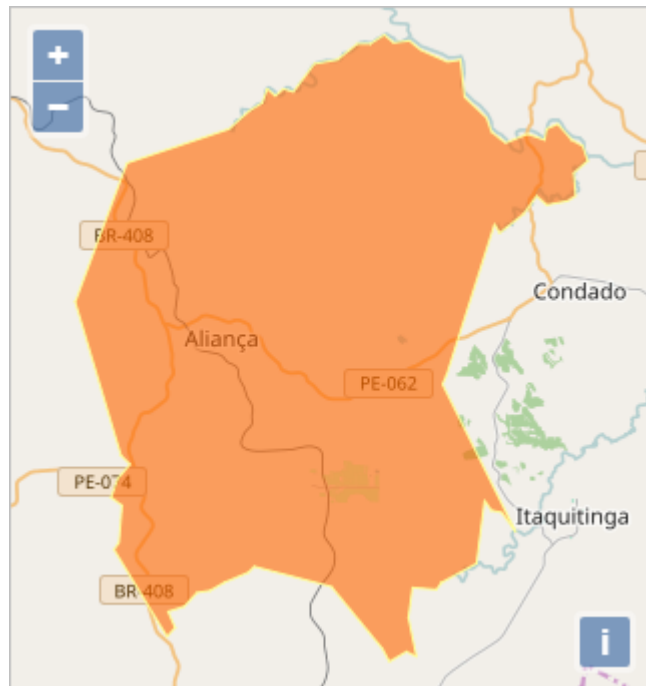
A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto final e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes as variáveis independentes e nem o controle de grupos humanos.

A escolha pela pesquisa qualitativa para este trabalho aconteceu, pois é o método de pesquisa mais eficaz para trabalhar os dados elencados, através dos objetivos específicos, no campo do município de Aliança –PE/Brasil, que nos ajudará a analisar os dados empíricos, de forma a trazer reflexões e discussões que o Campo nos propocionará.

### 4.3 Ambiente da Pesquisa

Aliança é um município do Estado de Pernambuco com 38.261 habitantes, em uma área de 272, 133 km<sup>2</sup>, segundo censo realizado pelo IBGE em 2016.

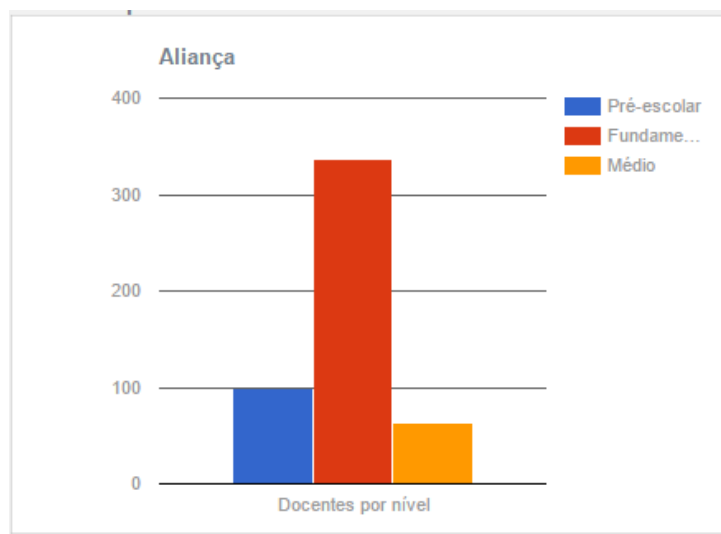
Figura 1. Mapa do município de Aliança



Fonte: IBGE, 2016.

No gráfico abaixo, demonstra o número de docentes por nível no município de Aliança – PE:

Figura 2. Número de docentes por nível no município de Aliança – PE

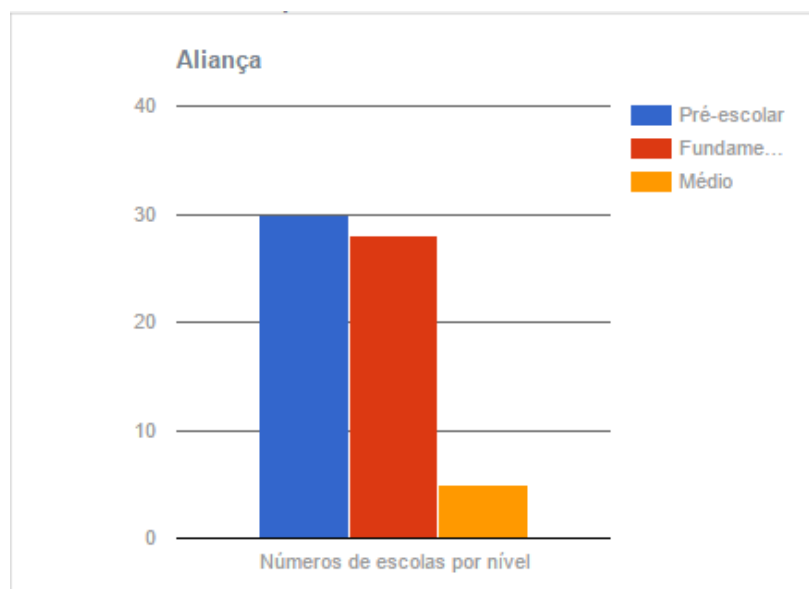


Fonte: IBGE, 2016.

Segundo IBGE (2016) são 337 (trezentos e trinta e sete) docentes no ensino fundamental, sendo 99 (noventa e nove) docentes no ensino médio e 64 (sessenta e quatro) docentes no ensino pré-escolar.

Abaixo o número de escolas por nível:

Figura 3. Número de escolas por nível no município de Aliança – PE



Fonte: IBGE, 2016.

Aliança possui 28 (vinte e oito) escolas de ensino fundamental, 5 (cinco) escolas de ensino médio e 30 (trinta) escolas de ensino pré-escolar (IBGE, 2016).



A instituição pública estadual de ensino médio no município de Aliança -PE/Brasil, localizada na zona rural, escolhida para a pesquisa, tem cerca de 260 (duzentos e sessenta e quatro) estudantes, onde será realizada a pesquisa principalmente com o corpo docente, através de 15 (quinze) professores da modalidade EJA médio.

#### **4.4 População**

É notável que essa pesquisa atinge um público alvo, pois é com base neles, os dados foram coletados e por sua vez analisados, conforme explicitado na metodologia da pesquisa. A população total desta pesquisa foi constituída por 15 (quinza) professores de contratos temporários da EJA Campo do Ensino Médio, de um escola da rede estadual do município de Aliança, interior do estado de Pernambuco.

A população do alunado é de 264 (duzentos e sessenta e quatro) estudantes, porém, o que vamos investigar neste momento é a prática dos docentes em diálogo com os discentes.

#### **4.5 População participante**

A população participante é um conjunto de unidade de análise proveniente de uma população que se obtém de um grupo representativo selecionado (Gonzáles, Fernández & Camargo, 2013, p.22).

Os critérios utilizados de seleção da população participante de professores da rede estadual do município de Aliança – PE /Brasil foram: 1) pertencer ao quadro de docentes da escola; 2) Estar lecionando nas turma da EJa Campo ensino médio. 3) Concordar em participar da pesquisa.

Essa pesquisa tem-se uma população participante intencional, pois nas amostras intencionais enquadram-se os diversos casos em que o pesquisador deliberadamente escolhe certos elementos para pertencer à amostra, por julgar tais elementos bem representativos da população (Costa, 1977, p. 45).

#### **4.6 Procedimentos da coleta de dados**

Os procedimentos da pesquisa de campo ocorreram no primeiro semestre letivo de 2016. A coleta de dados foi desenvolvida na escola referida, sempre nos dias que os professores estavam na escola e nos horários das aulas, 18h45 às 22h00, nas segundas e sextas-feiras,

durante os meses de março e abril nas turmas do ensino médio na modalidade EJA Campo.

A opção metodológica de coleta de dados foi definida considerando a temática a ser estudada e a necessidade de obter uma análise mais precisa quanto ao processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, bem como as práticas utilizadas pelos docentes.

Marconi e Lakatos (2011) consideram a pesquisa científica de suma importância não só por valorizar os referenciais teóricos já estudados, mas como também de fornecer dados atuais relevantes sobre o tema da pesquisa, destacam que os dados podem ser obtidos através de três procedimentos: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e contatos diretos.

Partindo desse pressuposto, a pesquisa de campo teve início com o levantamento bibliográfico manual e online sobre o tema, assim como livros, artigos científicos, teses, dissertações, e-books, revistas e páginas da web. Em seguida, foi escolhida a escola e passado pelo processo de aprovação da direção para que a pesquisa fosse realizada. A partir daí realizando os contatos com os professores para explicar sobre a pesquisa construindo os diálogos necessários para aplicar os questionários fechados e realizar a entrevista semiestruturada, respeitando os horários de atuação de cada professor em sala de aula.

Os dados obtidos foram trabalhados através do SPSS - Statistical Package for the Social Sciences, analisados e fundamentados, os resultados foram sistematizados e apresentados através de textos, gráficos e tabulações, a seguir.

#### **4.7 Técnicas de coleta de dados**

A coleta de dados desta pesquisa compreendeu levantamento bibliográfico e, aplicação de questionários com questões fechadas e entrevistas semiestruturadas com docentes.

Foram aplicados aos docentes envolvidos na pesquisa 1 (uma) entrevista contendo quinze perguntas estruturadas de forma aberta e 1 (um) questionário com perguntas diretas, com a finalidade de coletar as informações ali depositadas e em seguida formular discussões pertinentes as indagações como são suas práticas em sala de aula, a interdisciplinaridade e a relação professor/aluno.

Foi realizado levantamento bibliográfico, onde foram identificados e analisados de forma interpretativa documentos referentes às práticas pedagógicas dos professores da EJA campo ensino médio - objeto de estudo.

A coleta de dados foi iniciada no mês de abril 2016, após aprovação do Professor tutor da Universidade Autónoma de Asunción/UAA e por cinco doutores da UFPE – Universidade Federal de Pernambuco da área de educação.

Apartir dos objetivos de pesquisa propostos expostos na tabela de operacionalização abaixo e do desenho metodológico descrito anteriormente, esta investigação adotou a análise de conteúdo como técnica de análise de dados a partir da categorização dos sujeitos envolvidos, que mesmo silenciosos tiveram vozes intrínseca na fala, na escrita e nos gestos, permitiu compreender a influência dos aspectos sócio-histórico-cultural, enquanto categorias de análise.

A análise de conteúdo, conforme Bardin (2009) deve ter como ponto de partida uma organização que se dividem em três pólos: 1. A pré-análise; 2. A exploração do material; e 3. O tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação, que são o percurso desta pesquisa.

#### **4.8 Instrumentos de coleta de dados**

Foram aplicados aos participantes da pesquisa 1 (um) questionário com perguntas fechadas, contemplando os objetivos específicos ao todo foram 20 (vinte) questões, como técnica complementar, utilizou-se também uma entrevista, visando fazer uma análise qualitativa sobre as práticas pedagógicas dos professores da EJA Campo do ensino médio do município de Aliança – PE /Brasil.

Tabela 1. Operacionalização do questionário

EIXO	VARIÁVEL	ÂMBITO	OBJETIVO ESPECÍFICO	PARA QUEM INVESTIGAR	QUESTÕES ELABORADAS
As práticas pedagógicas e a modalidade EJA Campo	Formação X Práticas Pedagógica	Melhoria no processo ensino Aprendizagem	Identificar a concepção sobre o papel dos professores na proposta para a educação do campo	Docentes	<p>1. As propostas dos conteúdos sugeridos atende as necessidades dos alunos da Educação de Jovens e Adultos do campo? ( ) Sim ( ) Não</p> <p>2. As competências de ensino são voltadas para a inserção dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Campo no mercado de trabalho? ( ) Sim ( ) Não</p> <p>3. Os docentes tem se sensibilizado às especificidades concernentes à educação do campo? ( ) Sim ( ) Não</p> <p>4. Você acredita que é o papel do professor para trabalhar na EJA Campo construir metodologias direcionadas para a realidade dos alunos? ( ) Sim ( ) Não</p> <p>5. A estrutura da EJA Campo tem olhado as especificidades da realidade social dos alunos? ( ) Sim ( ) Não</p>
	Formação X Práticas Pedagógica	Melhoria no processo ensino Aprendizagem	Caracterizar as competências e habilidades do perfil dos professores	Docentes	<p>1. Você acha que a formação inicial e continuada contribui na desenvoltura de suas práticas pedagógicas? ( ) Sim ( ) Não</p> <p>2. Na sua forma de avaliação você tem levado em consideração a realidade social dos alunos? ( ) Sim ( ) Não</p> <p>3. Você se sente preparado para lidar com as especificidades socioeconômica, étnico racial e cultural dos alunos do EJA Campo? ( ) Sim ( ) Não</p> <p>4. Na sua prática pedagógica você tem contribuído para aguçar a curiosidade dos alunos? ( ) Sim ( ) Não</p> <p>5. Você tem utilizado diversas linguagens para refletir sobre as experiências e explicar a realidade? ( ) Sim ( ) Não</p>

EIXO	VARIÁVEL	ÂMBITO	OBJETIVO ESPECÍFICO	PARA QUEM INVESTIGAR	QUESTÕES ELABORADAS
	Formação X Práticas Pedagógica	Melhoria na formação e práticas do docente	Avaliar se existe a interdisciplinaridade entre os professores em sala de aula	Docentes	<p>1. Há diálogo na base curricular da Educação de Jovens e Adultos do Campo do ensino médio com o ensino médio regular?</p> <p>( ) Sim ( ) Não</p> <p>2. As sequências didáticas ministradas de forma interdisciplinar contribuem para a construção de conhecimentos?</p> <p>( ) Sim ( ) Não</p> <p>3. Você tem utilizado a interdisciplinaridade para dialogar sobre a realidade de vida dos alunos e seus aspectos sociais e políticos?</p> <p>( ) Sim ( ) Não</p> <p>4. A interdisciplinaridade tem ajudado para entender a realidade social e de aprendizagem dos alunos?</p> <p>( ) Sim ( ) Não</p> <p>5. Em sua opinião a interdisciplinaridade contribui de forma efetiva para a aquisição de conhecimentos?</p> <p>( ) Sim ( ) Não</p>

As práticas pedagógicas e a	Formação X Práticas Pedagógica	Melhoria na formação e práticas do docente	Analisar se os professores levam em consideração a realidade social de seus alunos para a efetivação do ensino aprendizagem	Docentes	<p>1. Você acha que a ocupação profissional interfere na aprendizagem na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Campo do ensino médio? ( ) Sim ( ) Não</p> <p>2. Durante o período de plantio e colheita o rendimento escolar dos alunos é afetado? ( ) Sim ( ) Não</p> <p>3. Durante as seqüências didáticas existe uma relação entre o conhecimento científico e o cotidiano? ( ) Sim ( ) Não</p> <p>4. A realidade social dos estudantes é fator determinante em sua aprendizagem? ( ) Sim ( ) Não</p> <p>5. A realidade social dos estudantes é fator determinante em sua aprendizagem? ( ) Sim ( ) Não</p>
-----------------------------	---	---	---	----------	--

## 4.9 Validade e Confiabilidade

Os questionários foram validados por cinco professores doutores da área de Educação, portanto sabe-se que, a validade e a confiabilidade assumem aspectos particulares, isso se deve a algumas de suas características, uma delas diz respeito ao fato de que a pesquisa qualitativa é sempre, em alguma instância, de caráter interpretativo.

O procedimento de validação do instrumento de pesquisa utilizado neste estudo consistiu na análise criteriosa das dimensões e dos itens do instrumento, para verificação de coerência com os objetivos estabelecidos e clareza de suas questões.

A validade os questionários perpassam pelo processo de ter vários olhares para que os índices de confiabilidade sejam eficazes para o resultado da pesquisa, assim mostrando um bom resultado do índice para validação da pesquisa.

## 4.10 Índice de confiabilidade (Alfa de Cronbach) dos questionários fechados

Quadro 4. 1 Índice de confiabilidade

Estatísticas de confiabilidade		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
<b>,867</b>	,869	20

Entendendo que para ter um bom resultado de uma pesquisa, no que concerne a aferição dos dados para mencionar se a pesquisa atende os parâmetros determinados de confiabilidade, entendemos que a pesquisa está de acordo com o índice de confiabilidade exigido. Malhotra (2008) sugere um padrão de confiabilidade onde o índice de  $0,75 \leq \alpha < 0,90$ , corresponde a um índice de alto de confiabilidade, que respalda os dados e o campo desta pesquisa.

Quadro 4. 2 Estatísticas de item-total

Variáveis	Média de escala se o item for excluído	Variância de escala se o item for excluído	Correlação de item total corrigida	Correlação múltipla ao quadrado	Alfa de Cronbach se o item for excluído
As propostas dos conteúdos sugeridos atende as necessidades dos alunos da EJA - campo?	23,80000	17,600	,733	.	,850
As competências de ensino são voltadas para a inserção dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Campo para o mercado de trabalho?	23,86667	17,410	,843	.	,846
Os docentes tem se sensibilizado às especificidades concernentes à educação do campo?	23,86667	20,552	,018	.	,878
Você acredita que é o papel do professor construir metodologias direcionadas para trabalhar na EJA campo?	24,06667	19,638	,495	.	,862
Na estrutura da EJA-Campo tem se olhado as especificidades da realidade social dos alunos?	23,93333	18,495	,610	.	,856
Você acha que a formação inicial e continuada contribui na desenvoltura de suas práticas pedagógicas?	23,93333	17,924	,782	.	,850
Nas avaliações você tem levado em consideração a realidade social dos alunos?	23,93333	20,495	,046	.	,876
Você se sente preparado para lidar com as especificidades socioeconômica, étnico racial e cultural dos alunos da EJA-Campo?	24,00000	19,571	,367	.	,864
Na sua prática pedagógica você tem contribuído para aguçar a curiosidade dos alunos?	24,00000	18,571	,707	.	,854
Você tem utilizado diversas linguagens para refletir sobre as experiências e explicar a realidade?	24,00000	19,714	,320	.	,866
Há diálogo na base curricular da Educação de Jovens e Adultos do Campo do ensino médio com o ensino médio regular?	23,46667	19,410	,277	.	,869
As seqüências didáticas ministradas de forma	23,93333	17,924	,782	.	,850



interdisciplinar contribuem para a construção de conhecimentos?					
Você tem utilizado a interdisciplinaridade para dialogar sobre a realidade de vida dos alunos e seus aspectos sociais e políticos?	23,66667	17,238	,777	.	,847
A interdisciplinaridade tem contribuído para a troca de conhecimento entre os professores?	24,00000	19,857	,273	.	,867
A interdisciplinaridade tem favorecido a aquisição de conhecimentos dos alunos?	23,93333	21,067	-,105	.	,880
Você acha que a ocupação profissional interfere na aprendizagem?	23,93333	17,924	,782	.	,850
Durante o período de plantio e colheita o rendimento escolar dos alunos é afetado?	23,80000	18,743	,440	.	,862
Durante as sequências didáticas existe uma relação entre o conhecimento científico e o cotidiano?	23,66667	17,238	,777	.	,847
A realidade social dos estudantes potencializa a aprendizagem dos alunos da EJA Campo?	23,80000	20,314	,065	.	,877
A relação interpessoal entre professor e aluno ajuda a entender melhor a realidade da EJA Campo?	23,93333	19,067	,442	.	,862

#### 4.11 Plano de Trabalho

Para efeito de organização e sistematização desta pesquisa, o plano de trabalho obedeceu às seguintes fases:

- 1ª Fase: Pesquisa documental: fontes primárias escritas (leis, decretos, resoluções, portarias e instruções normativas) e diversas (fotos e gravações).
- 2ª Fase: Pesquisa bibliográfica: livros, revistas, teses, dissertações, artigos, e-book e pesquisas online.
- 3ª Fase: Elaborar os instrumentos de coleta de dados e validá-los.
- 4ª Fase: Investigação participativa: interação com gestores, coordenadores, professores e alunos, com participação em sala de aula.

5ª Fase: Pesquisa de campo: mediante a aplicação de questionários semi-estruturados e entrevistas.

6ª Fase: Estudo dos dados.

7ª Fase: Análises e processamento dos dados estabelecendo categorias de análise.

8ª Fase: Conclusão e recomendações.

## **5. RESULTADOS, DISCUSSÕES E ANÁLISES**

### **5.1 Análises dos dados e dos questionários**

O processo de análise e interpretação dos dados foi desenvolvido levando em consideração a ordem e a temática utilizada nas questões propostas aos professores, levando em consideração a análise temática orientada por Maria Cecília de Souza Minayo (2014). Sendo assim, algumas questões foram agrupadas tendo em vista a aproximação de seus assuntos e a melhor maneira para responder aos objetivos importantes nesse estudo.

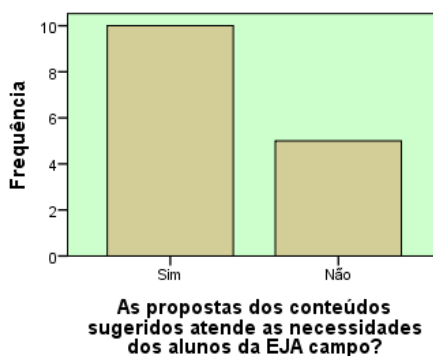
É importante salientar que a análise que segue abaixo se refere a todas as perguntas do questionário aplicado e entrevista semiestruturada realizada. Essa preferência justifica-se pela pretensão que se possui em juntar os dados obtidos com ela em uma pesquisa empírica voltada para a análise de práticas pedagógicas e da utilização de estratégias didáticas desenvolvidas na escola.

Tendo esses pontos elucidados, passemos, então, a apresentação e às análises.

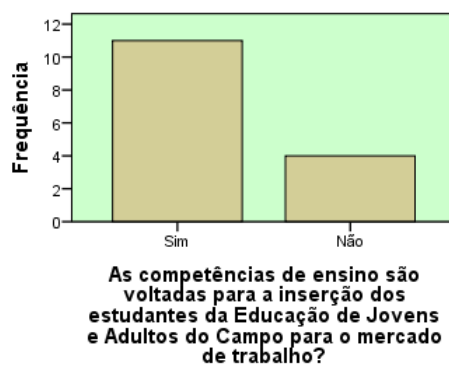
## 5.2 Apresentação dos resultados dos questionários fechados dos objetivos 01:

### Identificar a concepção sobre o papel dos professores na proposta para a educação do campo:

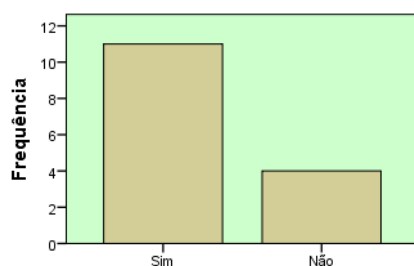
1. As propostas dos conteúdos sugeridos atende as necessidades dos alunos da EJA - campo?	Frequência	Percentual
Sim	10	66,7
Não	5	33,3
Total	15	100,0



2. As competências de ensino são voltadas para a inserção dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Campo para o mercado de trabalho?	Frequência	Percentual
Sim	11	73,3
Não	4	26,7
Total	15	100,0

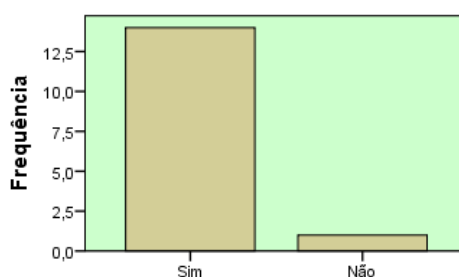


3. Os docentes tem se sensibilizado às especificidades concernentes à educação do campo?	Frequência	Percentual
Sim	11	73,3
Não	4	26,7
Total	15	100,0



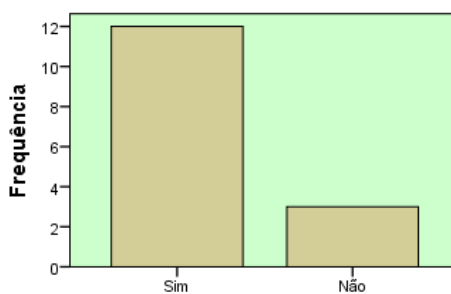
Os docentes tem se sensibilizado às especificidades concernentes à educação do campo?

4. Você acredita que é o papel do professor construir metodologias direcionadas para trabalhar na EJA campo?	Frequência	Percentual
Sim	14	93,3
Não	1	6,7
Total	15	100,0



Você acredita que é o papel do professor construir metodologias direcionadas para trabalhar na EJA campo?

5. Na estrutura do EJA Campo tem se olhado as especificidades da realidade social dos alunos?	Frequência	Percentual
Sim	12	80,0
Não	3	20,0
Total	15	100,0



Na estrutura da EJA Campo tem se olhado as especificidades da realidade social dos alunos?

### 5.3 Análises dos questionários do Bloco 01: Identificar a concepção sobre o papel dos professores na proposta para a educação do campo

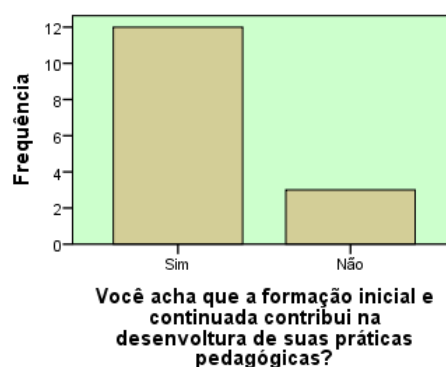
No que tange a resposta dos professores em relação a questão 1: As propostas dos

conteúdos sugeridos atende as necessidades dos alunos da EJA Campo? Foi obtido um maior índice de 66,7%, afirmando que os conteúdos dados em sala de aula atendem as necessidades dos alunos, é importante perceber que mesmo não tendo uma política pública implementada e direcionada para a EJA Campo, mas ela tem os princípios que dialogam com a realidade do alunado, por se tratar da zona rural, a dificuldade de conciliar o tempo para estudar e trabalhar, além das dificuldades encontradas nas escolas, porém em contraponto 33,3% responderam que não, não sendo um percentual pequeno, que diz que os conteúdos que não atendem a necessidade/realidade dos alunos. Na questão 2: As competências de ensino são voltadas para a inserção dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Campo para o mercado de trabalho? Sim 73,3%, Não 26,7%, porém, se formos olhar a matriz curricular os conteúdos trabalhados em sala de aula não tem a formação técnica específica para acessar o mercado de trabalho, sendo as disciplinas baseadas nas Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, no primeiro e segundo ano para a conclusão do ensino médio, não sendo tratada uma formação técnica mais direcionada para o ambiente de trabalho, sendo uma grande necessidade para a EJA campo, por se pensar no acesso as oportunidades que a população da zona urbana tem em relação a zona rural. Questão 3: Os docentes tem se sensibilizado às especificidades concernentes à educação do campo? Sim 73,3%, Não 26,7%. A educação no campo, como já foi mencionada na justificativa, tem um diferencial pela realidade da zona rural, e como mostra nosso campo a maioria dos professores estão sensibilizados para as especificidades, mesmo não tendo uma licenciatura direcionada para a educação do campo no estado de Pernambuco. Questão 4: Você acredita que é o papel do professor é construir metodologias direcionadas para trabalhar na EJA campo? Sim 93,3%, não 6,7%. Como nos alerta Paulo Freire (1971), as construções de pedagogias nos auxiliam a pensar que é preciso construir metodologias a partir da realidade social e das vivências do alunado, pensando no diálogo construído entre educador, o educando e a realidade social, reforçando assim, com a questão 5: Na estrutura da EJA Campo tem se olhado as especificidades da realidade social dos alunos? Sim 80% e 20% não. A maioria dos professores olham para as especificidades da EJA Campo, pois se tratando de públicos que tem idades diferentes do ensino regular, tem toda uma discussão sobre a sobrevivência e a falta de acesso, por exemplo, a transporte por esta na zona rural, por ter que trabalhar para sustentar a família e ter que lidar com as triplas jornadas de trabalho e estudo, trazendo uma exaustão para a realidade escolar, questão que foi percebida através dos olhares e vivências nas salas de aulas, no tempo de

pesquisa. Porém, é preciso olhar que 20% dos professores não estão olhando para a realidade social dos alunos, isso quer dizer, que é preciso ter mais formações com os profissionais da educação de jovens e adultos no campo refletindo sobre as potencialidades e dificuldades de está atuando na EJA Campo.

## 5.4 Bloco dos objetivos 02: Caracterizar as competências e habilidades do perfil dos professores

1. Você acha que a formação inicial e continuada contribui na desenvoltura de suas práticas pedagógicas?	Frequência	Percentual
Sim	12	80,0
Não	3	20,0
Total	15	100,0



2. Nas avaliações você tem levado em consideração a realidade social dos alunos?	Frequência	Percentual
Sim	12	80,0
Não	3	20,0
Total	15	100,0

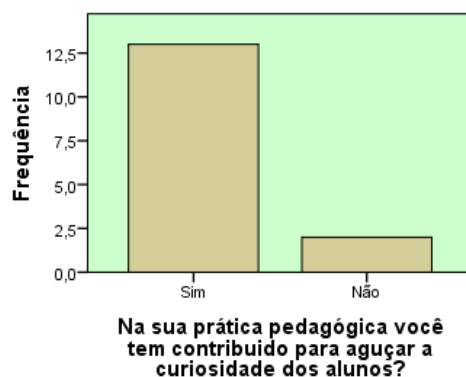


3. Você se sente preparado para lidar com as especificidades socioeconômica, étnico racial e cultural dos alunos da EJA Campo?	Frequência	Percentual
Sim	13	86,7
Não	2	13,3
Total	15	100,0





<b>4. Na sua prática pedagógica você tem contribuído para aguçar a curiosidade dos alunos?</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Sim	13	86,7
Não	2	13,3
Total	15	100,0



<b>5. Você tem utilizado diversas linguagens para refletir sobre as experiências e explicar a realidade?</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Sim	13	86,7
Não	2	13,3
Total	15	100,0



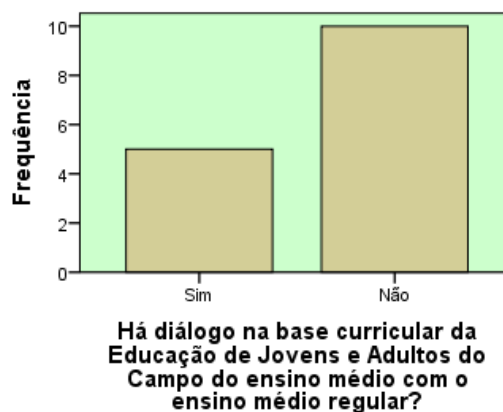
## 5.5 Análise dos questionários do Bloco 2: Caracterizar as competências e habilidades do perfil dos professores

Na questão 01: Você acha que a formação inicial e continuada contribui na desenvoltura de suas práticas pedagógicas? Sim 80%, Não 20%. No decorrer da formação de licenciatura, pensando na formação específica para o campo há como disciplina eletivas, apenas encontrado até o momento o curso específico para educação no campo na região sul do Brasil, mesmo sabendo que nas licenciaturas tem se potencializado as práticas pedagógicas para você contribuir na formação de qualquer pessoa, independente das especificidades, porém, sabemos que há especificidades que precisam ser aprofundadas,

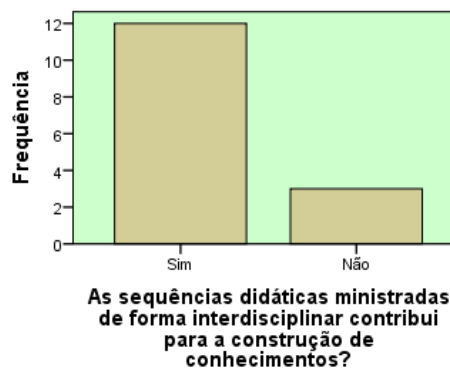
devido as realidades do alunado para implementar pedagogias específicas que incluam os alunos independente de sua condição social, de raça, gênero, sexo, localidade, corroborando com isso, a questão 2: Nas avaliações você tem levado em consideração a realidade social dos alunos? Sim 80%, Não 20%. É importante corroborar que é além das especificidades já mencionadas e o desempenho nas práticas pedagógicas, a forma de avaliação, através de uma avaliação dialogada é importante, pois assim como a pedagogia dialógica de Paulo Freire nos diz, é preciso também refletir a avaliação contínua, como nos orienta Mizukami (1986) que leve em consideração todo o processo de aprendizagem, mas também, a realidade socialcultural dos alunos. Na questão 3: Você se sente preparado para lidar com as especificidades socioeconômica, étnico racial e cultural dos alunos da EJA Campo? Sim 86,7%, Não 13,3%. Questão 4: Na sua prática pedagógica você tem contribuído para aguçar a curiosidade dos alunos? Sim 86,7%, Não 13,3%. Questão 5: Você tem utilizado diversas linguagens para refletir sobre as experiências e explicar a realidade? Sim 86,7%, Não 13,3%. Neste bojo de perguntas e respostas que nos mostra que os professores do EJA Campo, da escola pesquisada, tem tentando analisar o campo da educação com perspectivas de ensinamentos que levam ao alunado para o diálogo e constroem junta a educação. Isso tem sido bem importante, pois pactua com teóricos importantes, que refletem o campo da educação não apenas como o social, mas como político também, pois as aprendizagens perpassam as cercas das escolas para adentrar a vida dita “pessoal” dos alunos, pois vai interferir diretamente no comportamento e na aprendizagem.

### 5.6 Bloco dos objetivos 03: Avaliar se existe a interdisciplinaridade entre os professores em sala de aula

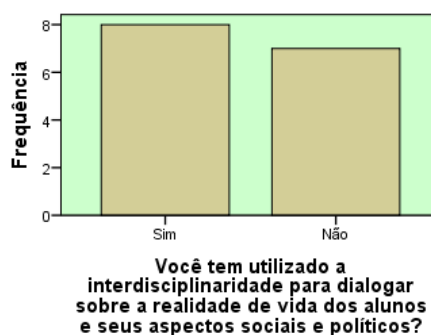
1. Há diálogo na base curricular da Educação de Jovens e Adultos do Campo do ensino médio com o ensino médio regular?	Frequência	Percentual
Sim	5	33,3
Não	10	66,7
Total	15	100,0



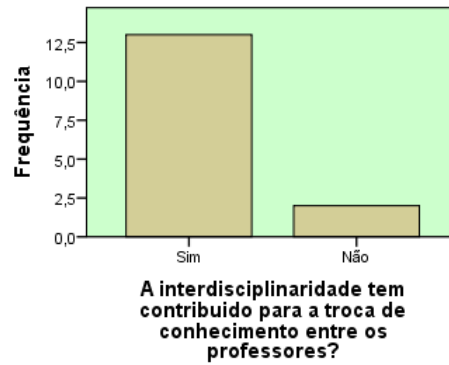
2. As seqüências didáticas ministradas de forma interdisciplinar contribuem para a construção de conhecimentos?	Frequência	Percentual
Sim	12	80,0
Não	3	20,0
Total	15	100,0



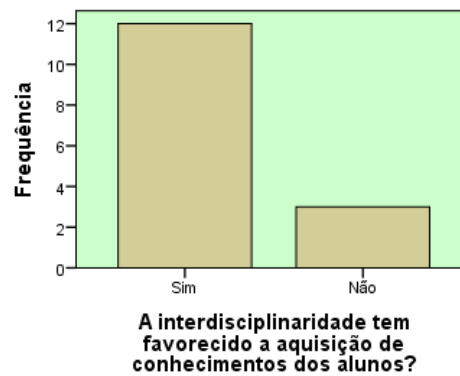
3. Você tem utilizado a interdisciplinaridade para dialogar sobre a realidade de vida dos alunos e seus aspectos sociais e políticos?	Frequência	Percentual
Sim	8	53,3
Não	7	46,7
Total	15	100,0



<b>4. A interdisciplinaridade tem contribuído para a troca de conhecimento entre os professores?</b>	<b>Frequência</b>	<b>Peorcentual</b>
Sim	13	86,7
Não	2	13,3
Total	15	100,0



<b>5. A interdisciplinaridade tem favorecido a aquisição de conhecimentos dos alunos?</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Sim	12	80,0
Não	3	20,0
Total	15	100,0



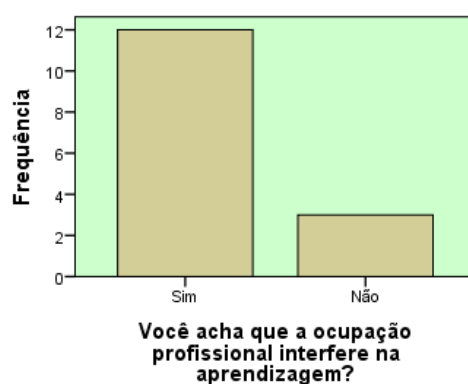
### **5.7 Análise dos questionários do Bloco 3: Avaliar se existe a interdisciplinaridade entre os professores em sala de aula.**

Na questão 1: Há diálogo na base curricular da Educação de Jovens e Adultos do Campo do ensino médio com o ensino médio regular? Sim 33,3%, Não 66,7%. Importante a apresentação deste índice, pois tem se pensado as especificidades do campo, então se faz necessário adequar como serão apresentados os conteúdos em sala de aula e extra-classe, a partir, da realidade da educação no campo, mesmo a maioria dizendo que não há diálogo, pois, supõem-se que o tempo dedicado as abordagens são diferenciadas, visto o período para a conclusão do curso e a realidade social dos alunos. Questão 2: As sequências didáticas ministradas de forma interdisciplinar contribuem para a construção de conhecimentos? Sim 80%, Não 20%. Nos dias atuais é preciso cada dia mais pensar na interdisciplinaridade, pois não há como trabalhar assuntos particulares sem a interlocução com o global ou as relações das disciplinas ministradas, visto, que o Brasil tem pautado esta política interdisciplinar para a melhoria da educação, mostrando que o campo que na EJA campo tem se tentado construir a interdisciplinaridade para dar conta das dimensões do campo. Questão 3: Você tem utilizado a interdisciplinaridade para dialogar sobre a realidade de vida dos alunos e seus aspectos sociais e políticos? Sim 53,3%, Não 46,7%. Muitos tem sido as discussões em torno deste tema, visto o papel do professor como um lugar que deveria ser isento de ideologias e de práticas que pudessem influenciar as diretrizes dos alunos, porém, se pensamos o campo da educação como um lugar também político, inclusive na relação entre professores e alunos, visto a emergência de construção de espaços que ajudam a criar pensadores, construtores de opiniões e não meros receptores. Mesmo sendo mais da metade da população dos professores considerando a importância de articular esses temas, ainda é importante que seja aprofundada a discussão na formação de professores. Questão 4: A interdisciplinaridade tem contribuído para a troca de conhecimento entre os professores? Sim 86,7%, Não 13,3%. Importante que os professores da educação do campo demonstre essa interlocução entre os professores, também como forma não apenas de troca de conhecimentos entre eles, mas para entender melhor o ambiente que se tem trabalhado, até para a melhoria da realidade do trabalho e das formas de abordagens em sala de aula. Na questão 5: A interdisciplinaridade tem favorecido a aquisição de conhecimentos dos alunos? Sim 80%, Não 20%. Se é avaliado que a interdisciplinaridade é favorável para os professores, assim como para o alunado é

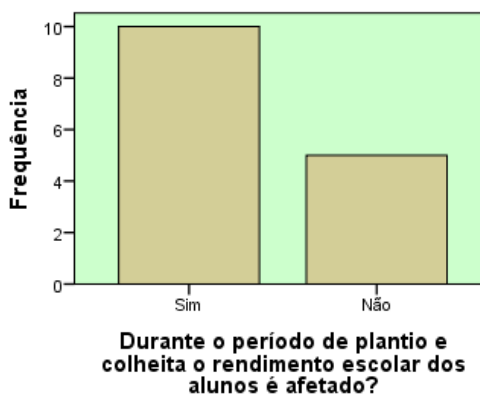
compreensível que tem se pautado na escola uma política de integralidade para a melhoria do ensino da EJA campo, através dos diálogos dos professores para que a interdisciplinaridade seja potencializada como uma das pedagogias necessária para o ensino e aprendizagem.

### 5.8 Bloco dos objetivos 04: Analisar se os professores levam em consideração a realidade social de seus alunos para a efetivação do ensino aprendizagem.

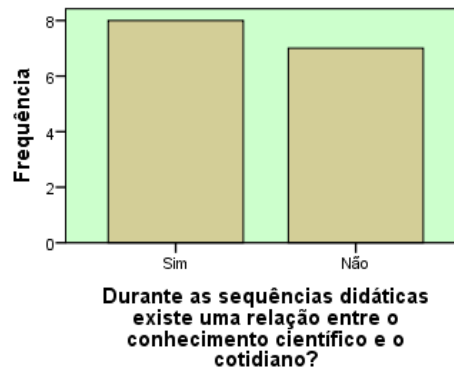
1. Você acha que a ocupação profissional interfere na aprendizagem?	Frequência	Percentual
Sim	12	80,0
Não	3	20,0
Total	15	100,0



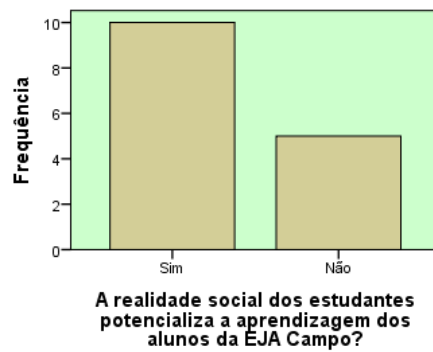
2. Durante o período de plantio e colheita o rendimento escolar dos alunos é afetado?	Frequência	Percentual
Sim	10	66,7
Não	5	33,3
Total	15	100,0



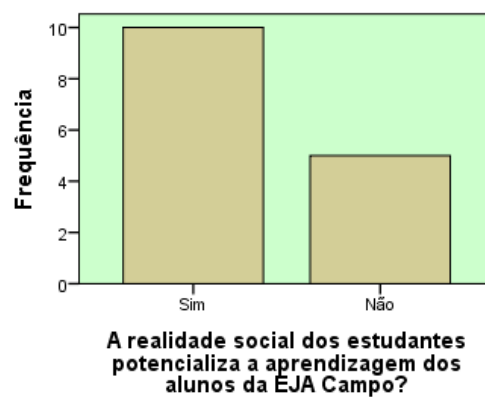
3. Durante as sequências didáticas existe uma relação entre o conhecimento científico e o cotidiano?	Frequência	Percentual
Sim	8	53,3
Não	7	46,7
Total	15	100,0



4. A realidade social dos estudantes potencializa a aprendizagem dos alunos da EJA Campo?	Frequência	Percentual
Sim	10	66,7
Não	5	33,3
Total	15	100,0



5. A relação interpessoal entre professor e aluno ajuda a entender melhor a realidade da EJA Campo?	Frequência	Percentual
Sim	12	80,0
Não	3	20,0
Total	15	100,0



### **5.9 Análise dos questionários do Bloco 4: Analisar se os professores levam em consideração a realidade social de seus alunos para a efetivação do ensino aprendizagem.**

Na questão 1: Você acha que a ocupação profissional interfere na aprendizagem? Sim 80%, Não 20%. Entendemos que muito se tem discutido sobre a educação e a ocupação profissional e a necessidade de continuidade dos estudos, na escola pesquisada, os professores que informaram que a ocupação profissional interfere na aprendizagem, diz de uma avaliação contínua dos alunos e a comparação com os que tem ou não tem a ocupação profissional, conseqüentemente na questão 2: Durante o período de plantio e colheita o rendimento escolar dos alunos é afetado? Sim 66,7%, Não 33,3%. Há ainda uma maior falta de atenção para a educação, no período de colheita, que é onde os que não têm a ocupação profissional formal trabalham no mercado informal para ajudar na renda familiar, visto que a maioria das famílias da zona rural vive do plantio e colheita, precisando ficar atentos ao período e a necessidade do alunado. Na questão 3: Durante as sequências didáticas existe uma relação entre o conhecimento científico e o cotidiano? Sim 53,3%, Não 46,7%. Um maior índice menciona que existe a relação, pois é através dessa interlocução que possibilita pensar uma educação mais inclusiva, articulando o conhecimento científico e a realidade social dos alunos. Questão 4: A realidade social dos estudantes potencializa a aprendizagem dos alunos do EJA Campo? Sim 66,7%, Não 33,3%. Essa questão ficou bem destoando a resposta, se for analisar as questões 1 e 2, comprovando a realidade e interferência da vida dos alunos nas práticas de aprendizagem no ambiente escolar. Questão 5: A relação interpessoal entre professor e aluno ajuda a entender melhor a realidade do EJA-Campo? Sim 80%, Não 20%. Muito importante pensar de forma ampla o campo educacional, pois tudo está interligado, desde a realidade do alunado, a realidade do professor e a forma que eles mantêm a relação entre os seres humanos, como um ponto importante que pode fortalecer ou desvalorizar a prática da aprendizagem.



### 5.10 Análises das entrevistas semiestruturadas

Quadro 4. 3 Em sua opinião quais as competências mais importantes para mediar o ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Campo do Ensino Médio?

Q1	Em sua opinião quais as competências mais importantes para mediar o ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Campo do Ensino Médio.	E1	Lutar por seus direitos e Aprendizagem de conteúdos curriculares.
		E2	Construir a identidade social e tem leitura de mundo.
		E3	Construir a identidade social e pessoal, Compreender textos.
		E4	Ampliar a capacidade de produção e escrita.
		E5	Construir a identidade cultural a partir do seu papel de indivíduo e experimenta, ousa e age, a partir dos conhecimentos que possuem.
		E6	Conhecer o contexto em que o aluno está inserido e aplica o letramento, pensamento e raciocínio no seu cotidiano.
		E7	Inovar e criar situações diversas de aprendizagem sempre que necessário.
		E8	Elaborar objetivos claros e consistentes para evitar achismos, incoerências, falta de seriedade na abordagem dos conteúdos e falta de motivação e interesse pelo conhecimento.
		E9	Obter múltiplos olhares e construir conhecimentos e características articuladas com as experiências sociais dos sujeitos do campo.
		E10	Trabalhar o conhecimento técnico e o conhecimento científico.
		E11	Promover do trabalho em equipe e individual.
		E12	Desenvolver a percepção da autonomia e descompartmentar disciplinas.
		E13	Aproveitar os talentos que existe em cada ser humano como finalidade na educação coletiva.
		E14	Desenvolver atitudes e valores e exercitar o pensamento crítico e reflexivo.
		E15	Trabalhar com as diferentes memórias e operacionalizar ruptura na aula convencional em favor da aula dinâmica e problematizada.

Segundo Perrenoud (1999), as competências referem-se ao domínio prático de um tipo de tarefas e de situações e, neste ponto, os educadores estão certos em questionar sua teoria, mas, por outro lado, tais domínios práticos só podem ser alcançados se junto com eles desenvolvemos também as habilidades dos alunos, o que só se pode realizar a partir da compreensão do conteúdo que explica aquele domínio.

Diante disso nota-se que a competência faz-se importante ao ser a base para a construção de sistema de gestão de pessoas integrados, capazes de refletir as demandas por desempenho em organizações em aprendizagem.

Quadro 4. 4 Quais as habilidades importantes para mediar o ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Campo do ensino médio.

Q2	Quais as habilidades importantes para mediar o ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Campo do ensino médio.	E1	Criticar, analisar, interpretar, estabelecer relações e situar momentos históricos.
		E2	Saber construir normas negociadas de convivência que superem as culturas, inserir e aplicar a teoria na prática.
		E3	Qualificar o indivíduo para o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania e superar as desigualdades perante as classes sociais.
		E4	Ampliar a capacidade de produção, industrialização e comercialização e instaurar outros modos de organização e delimitação dos conhecimentos.
		E5	Desenvolver trabalho educacional e formativo, Saber conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las.
		E6	Compreender a realidade e saber adequá-la ao meio em que vive.
		E7	Aprofundar a capacidade de intervenção, compreender a desigualdade social como problema de todos e como uma realidade passível de mudanças.
		E8	Participar e decidir os rumos da vida coletiva.
		E9	Relacionar com a terra e formas de compartilhar a vida.
		E10	Libertar e emancipar as classes sociais.
		E11	Analisar e interpretar as relações.
		E12	Vincular, sua identidade, cultura, experiência de vida e trabalho.
		E13	Dialogar com a diversidade divergência, Saber gerir e superar conflitos.
		E14	Valorizar as linguagens e a construção coletiva do conhecimento.
		E15	Buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos.

De acordo com Demo (2010), aprender a aprender é uma habilidade/competência que está relacionada com a aprendizagem da vida toda. Este conceito pressupõe uma formação de intervir, como também de caráter propedêutico, o qual que envolve a construção do conhecimento e a capacidade de utilizá-lo para intervir e fazer história.

Por essa razão as habilidades mais importantes são aquelas que permite desenvolver as competências. Neste contexto, diante das repostas dadas pelos professores nota-se que eles buscam desenvolver as habilidades significativas dos alunos para que os mesmo tenham uma aprendizagem ampla.

Quadro 4. 5 Quais critérios são desenvolvidos para manifestar a busca das competências e habilidades pelos docentes.

Q3	Quais critérios são desenvolvidos para manifestar a busca das competências e habilidades pelos docentes	E1	Investigação da dinâmica da produção cultural de diferentes povos, organização e delimitação dos conhecimentos.
		E2	Construção do processo social e superação das desigualdades perante as classes sociais.
		E3	Incentivo a pesquisa, trabalho de forma interativa e dinâmica.
		E4	Atividades no tempo comunidade e escola, identificação dos seus direitos e as suas necessidades.
		E5	Análise das propostas sugeridas, ressignificação dos valores da subordinação o trabalho e superação de conflitos.
		E6	Construção dos conceitos científicos dentro de uma realidade e análises de situações de forma sistêmica.
		E7	Desenvolvimento dos trabalhos educacional e formativo.
		E8	Aprofundamento na capacidade de intervenção e reconhecimento das qualidades da própria cultura.
		E9	Análise e interpretação de fatos relacionados com o cotidiano.
		E10	Emancipação das classes sociais, uso e aplicabilidade da linguagem para compreensão da realidade.
		E11	Análise e interpretação.
		E12	Incorpora a sua identidade, comprovação da identidade pessoal e social.
		E13	Diálogo com a diversidade, participação na construção da noção de fortalecimento de cidadania.
		E14	Valorização das linguagens e da construção coletiva do conhecimento.
		E15	Busca do sentido para o que faz apontando novos sentidos e compreensão da participação popular no desenvolvimento da vida rural valorizando o saber.

Valorizando o saber cotidiano do aluno pode-se construir um novo conhecimento relacionado ao saber escolar, na qual o aluno será estimulado a participar de uma forma mais crítica e consciente na sociedade.

Nesse contexto, a aprendizagem do aluno da Educação de Jovens e Adultos deve ser pautada a partir de suas necessidades pessoais e sociais e não somente à teoria educacional, devendo haver a criação de atividades que ajudem os alunos a desenvolver melhor o seu conhecimento.

Quadro 4. 6 Quais as competências e habilidades que os discentes apresentam maiores dificuldades.

Q4	Quais as competências e habilidades que os discentes apresentam maiores dificuldades	E1	Fazer leitura de mundo e Interpretar diversos contextos.
		E2	Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado e argumentar diante de fatos.
		E3	Fazer interpretação textual e elaborar ações a serem desenvolvidas.
		E4	Interpretar e solucionar problemas.
		E5	Solucionar problemas que envolva cálculos mentais, planejar e executar ações.
		E6	Fazer a contextualização de fatos do cotidiano e interpretar dados estatísticos.
		E7	Compreender a dinâmica da interdisciplinaridade e criar soluções para situações improvisadas
		E8	Aplicar esses critérios no dia-a-dia e de agir e viver coerentemente com os seus princípios e traçar metas a serem cumpridas.
		E9	Organizar e armazenar informações essenciais e de uso diário.
		E10	Raciocinar logicamente e aplicar os conhecimentos científicos no seu cotidiano.
		E11	Assimilar conteúdos, desenvolver e executar projetos científicos.
		E12	Interpretar suas relações com o passado, desenvolver e executar projetos científicos.
		E13	Elaborar estratégias para solução de problemas e solucionar os cálculos como garantia de conhecimento.
		E14	Expressar suas ideias e conhecimentos em público, incorporar valores, normas, hábitos ou atitudes relacionadas à organização e a socialização.
		E15	Organizar ideias, operacionalizar os conceitos científicos e estimular atividades coletivas.

O professor necessita transformar sua posição tradicional e adotar a postura de mediador da aprendizagem. “O desenvolvimento do ser humano precisa passar por experiências de aprendizagem mediada. E é esse conjunto de experiências que permite ao sujeito desenvolver-se a ponto de se beneficiar das experiências de aprendizagem direta” (Meier e Garcia, 2007, p. 78). Portanto, faz-se necessário pensar em propostas que o professor experimente, vivencie e construa significados, realizando mudanças em sua prática pedagógica.

Nessa perspectiva, fica claro que os professores precisam transformar a prática da sala de aula para dar conta destas novas demandas e contemplar estes novos saberes sobre

o processo de ensino e aprendizagem, despertando nos alunos a produção de conhecimentos mais amplos.

Quadro 4. 7 Na sua opinião o que falta nas formações iniciais e continuadas da Educação de Jovens e Adultos do Campo.

Q5	Entre as competências e habilidades sugeridas quais apresentam maior relevância para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas	E1	Estabelecer relações e situar-se nos momentos históricos.
		E2	Aplicar a teoria na prática.
		E3	Construir a identidade social e pessoal.
		E4	Ampliar a capacidade de produção.
		E5	Construir a identidade cultural a partir do seu papel de indivíduo.
		E6	Conhecer o contexto em que o aluno está inserido.
		E7	Inovar e criar situações diversas de aprendizagem sempre que necessário.
		E8	Elaborar objetivos claros e consistentes para evitar achismos, incoerências, falta de seriedade na abordagem dos conteúdos e falta de motivação e interesse dos próprios alunos pelo conhecimento.
		E9	Obter múltiplos olhares.
		E10	Trabalhar o conhecimento técnico e o conhecimento científico.
		E11	Promover o trabalho em equipe.
		E12	Desenvolver a percepção da autonomia.
		E13	Aproveitar os talentos que existem em cada ser humano como finalidade na educação coletiva.
		E14	Desenvolver atitudes e valores.
		E15	Trabalhar com as diferentes memórias.

De acordo com as opiniões citadas nas entrevistas nota-se que é necessário um empenho maior nessa relação para que haja um progresso, pois ainda acontece de forma muito fragmentada.

A formação continuada, conforme era concebida por Freire, permite que o educador faça de sua prática objeto de estudo, reflita-a coletivamente e à luz de teoria, recriando-a permanentemente.

Iniciativas das universidades em parcerias com os movimentos sociais precisam ser valorizadas pelo poder público, pois partir delas a formação inicial e/ou continuada poderá ser incrementada, pela difusão de conhecimentos que permitam aos professores valorizar o campo e a cultura dos povos do campo no Brasil. Também, a atitude de disposição por parte do professor precisa estar manifesta. É necessário que ele seja sujeito do processo pedagógico, sinta-se sujeito, queira ser sujeito.

Quadro 4. 8 Que importância você atribui a interdisciplinaridade na desenvoltura na sala de aula.

Q6	Que importância você atribui a interdisciplinaridade na desenvoltura na sala de aula.	E1	O fato do conhecimento abrange um todo.
		E2	Por ser fator primordial e decisivo no ensino-aprendizagem, pois é através da mesma que os conteúdos são correlacionados.
		E3	De apresentar aos alunos possibilidades diferentes de olhar um mesmo fato.
		E4	De resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado.
		E5	De contextualizar os conteúdos.
		E6	De visar uma integração de todas as disciplinas do currículo comum, bem como uma integração dos professores e alunos para realização de atividades.
		E7	De evitar o desenvolvimento das atividades de forma isolada, dispersa ou fracionada.
		E8	De ser uma concepção multidimensional dos fenômenos.
		E9	De ser um movimento articulador de ensino aprendizagem.
		E10	De permitir que o aluno tenha uma maior visão dos conteúdos trabalhos.
		E11	De melhorar o ensino aprendizagem.
		E12	De permitir ter varias formas de compreensão.
		E13	De facilitar a compreensão de um todo.
		E14	De mostrar vários ângulos do conhecimento.
		E15	De ampliar ainda mais os conhecimentos.

Ao dar início à prática interdisciplinar é necessário que se tenha consciência de que será preciso comprometimento e planejamento adequado, espaço e tempo entre as partes, fato este que caracteriza o maior empecilho para que ela seja bem preparada e, conseqüentemente, desenvolvida. Não o bastante, deparamo-nos com situações de ensino que, na maioria das vezes, são produtos de improviso, agravados pela falta de recursos e de incentivo financeiro para que a ação seja feita da melhor forma possível.

Para esses professores a interdisciplinaridade é compreendida como algo que soma, amplia a aprendizagem, ou ainda uma maneira de ensinar um mesmo conteúdo em várias disciplinas.



Quadro 4. 9 Você tem conhecimento do Decreto nº7. 352/2010, que fala sobre a política de Educação do Campo.

Q7	Você tem conhecimento do Decreto nº7.352/2010, que fala sobre a política de Educação do Campo.	E1	Sim
		E2	Sim
		E3	Sim
		E4	Sim
		E5	Sim
		E6	Sim
		E7	Não
		E8	Sim
		E9	Sim
		E10	Sim
		E11	Sim
		E12	Sim
		E13	Sim
		E14	Sim
		E15	Sim

O Decreto n.º 7.352 de 04 de novembro de 2010, definiu a abrangência dos termos populações do campo (agricultores familiares, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras...) e os limites da escola do campo (aquelas situadas em área rural, conforme definição pelo IBGE ou em área urbana desde que predominantemente destinadas a populações do campo).

Com o objetivo de garantir a oportunidade para os camponeses ampliarem o acesso à educação. De acordo com a maioria dos entrevistados eles tem conhecimento no que tange os direitos dos povos do campo.

Quadro 4. 10 Quais disciplinas com maior frequência você costuma realizar a interdisciplinaridade, justifique.

Q8	Quais disciplinas com maior frequência você costuma realizar a interdisciplinaridade. Justifique.	E1	Todas, porque as demais disciplinas fazem pontes com as demais.
		E2	Geografia, História, Filosofia e Sociologia, pois sou da área de linguagem essas disciplinas se relacionam coerentemente com minhas propostas didáticas.
		E3	Todas, pois os conteúdos podem ser trabalhados nas diversas áreas de conhecimento.
		E4	Português, Geografia e História, porque são disciplina mais contextualizadas.
		E5	Todas, pois uma estar interligada na outra.
		E6	Quase todas, pois as da área de exatas é mais complexa para se integrar.
		E7	Todas da área de humanas.
		E8	Todas da área de linguagem, pois são disciplinas que complementa a outra.
		E9	Todas, pois é uma forma de ter várias visões.
		E10	Todas, pois uma está ligada a outra.
		E11	Todas
		E12	Todas
		E13	Todas
		E14	Depende do conteúdo a ser trabalho, mas geralmente as disciplinas da área de humanas.
		E15	Todas sem ressalva.

Para uma prática eficiente da interdisciplinaridade, Segundo Nogueira (2001), faz-se necessária uma postura aberta por parte dos professores, devendo estar abertos tanto aos seus saberes como aos seus não saberes, demonstrando humildade diante de seus pares quanto ao reconhecimento de seus não saberes e dispor em realizar trocas de experiências. Logo, faz-se necessário que o sistema escolar possa viabilizar a realização de trabalhos cooperativos e coletivos.

Contudo, invariavelmente, podemos dizer que é possível a prática interdisciplinar, porém, é preciso que os professores se abram para as novas metodologias e conceitos, dando sentido ao seu principal objetivo, que é o de gerar aprendizado significativo para seus alunos.

Nessa perspectiva, fica evidente que os professores procuram essa interação para que apresentem condições de fazer, cada vez mais e melhor suas habilidades didático-pedagógicas facilitando dessa forma o ensino e a aprendizagem.

Quadro 4. 11 As formações continuadas ofertadas pela rede de ensino contribuem para facilitar o ensino na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino médio do campo.

Q9	As formações continuadas ofertadas pela rede de ensino contribuem para facilitar o ensino na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do ensino médio do campo	E1	Sim.
		E2	Sim.
		E3	Sim.
		E4	Sim.
		E5	Sim.
		E6	Sim.
		E7	Sim.
		E8	Sim.
		E9	Sim.
		E10	Sim.
		E11	Sim.
		E12	Sim.
		E13	Sim.
		E14	Sim.
		E15	Sim.

Diante das especificidades de uma educação voltada para o meio rural, Rocha enfatiza que “as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem de dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade”. (Rocha, 2009, p. 41).

Para tanto, as diretrizes operacionais ressaltam que os cursos de formação para os educadores do campo deverão ter conteúdos que contribuam para que esses possam atuar nessa realidade específica.

Nessa perspectiva, fica evidente que as formações possibilita aos professores, o desenvolvimento de suas habilidades didático-pedagógicas.

Quadro 4. 12 Na sua opinião o que falta nas formações iniciais e continuadas da Educação de Jovens e Adultos do Campo.

Q10	Na sua opinião o que falta nas formações iniciais e continuadas da Educação de Jovens e Adultos do Campo.	E1	Um profissional (técnico agrícola ou Agrônomo) para repassar conhecimentos específicos do campo.
		E2	Apresentação de técnico agrícola que trabalhe a valorização do campo.
		E3	Falta um técnico agrícola que trabalhe a valorização do campo.
		E4	Faltam oficinas concretas, quer dizer, oficinas que contemplem práticas pedagógicas de pesquisa de campo.
		E5	Um técnico agrícola.
		E6	Subsídios pedagógicos. Como devo trabalhar na sala de aula? Com quais materiais?
		E7	Que elas aconteçam sempre no início de cada eixo e não só durante.
		E8	Faltam oficinas pedagógicas de acordo com cada área de atuação.
		E9	Oficinas relacionadas com cada eixo.
		E10	Oficinas direcionadas à como trabalhar o tempo comunidade.
		E11	Formação específica de cada área de atuação.
		E12	Discussão sobre como trabalhar os conhecimentos e como nós professores podemos valorá-los, evitando fenômenos como o da evasão.
		E13	Oficinas pedagógicas mostrando como trabalhar com a interdisciplinaridade.
		E14	Oficinas pedagógicas de como trabalhar o indivíduo e sua culturalidade.
		E15	Trabalhar mais os princípios educativos que fundamentam a proposta dado EJA Campo.

Arroyo (2004) afirma que alguns educadores e educadoras do campo estão em constante movimento, buscando fazer acontecer uma educação específica do campo. Mas encontram-se na contramão da história de uma oligarquia perpétua que se produziu no meio rural deste país. Porém, mesmo com essas adversidades, esses educadores, buscam incentivar a recriação de um movimento social e cultural que valoriza a identidade da comunidade. Daí surge práticas pedagógicas inovadoras que enriquecem o debate e a reflexão do projeto alternativo de uma educação básica, especificamente do campo.

Para que essa educação contextualizada e significativa aconteça, a formação dos professores precisa ser diferenciada. Nesse sentido, é importante destacar a necessidade de oferecer aos professores que atuam nas escolas do campo, formação inicial e continuada

que de conta das concepções teóricas e praticas necessárias à atuação pedagógica dos professores, de forma significativa, no contexto do campo e que atenda aos interesses do povo camponês.

Conforme as opiniões expostas nas entrevistas nota-se que é necessário um esforço maior nessa relação para que haja um progresso, pois ainda acontece de forma muito fragmentada.

Quadro 4. 13 É possível encontrar casos em que a Educação do Campo mudou a vida em comunidades rurais Justifique.

Q11	É possível encontrar casos em que a Educação do Campo mudou a vida em comunidades rurais Justifique.	E1	Sim, pois tivemos alunos que depois que conclui o ensino começou a trabalhar nas suas terras de forma adequada, tendo assim benefícios e beneficiando a comunidade, através de oportunidades de ganhos financeiros.
		E2	Acredito que sim, pois nunca é tarde para aprender. Como cheguei a pouco tempo nesse programa não tenho nenhum relato, mais já escutei dos próprios alunos dizendo que sua vida tava mudando.
		E3	Sim.Tem um relato da comunidade de Patos – PE, que depois da EJA do Campo existe uma associação onde os moradores fornecem limão e inhame para o município de Timbaúba – PE.Fazendo com que não haja atravessador.
		E4	Sim. Na comunidade de Panorama da cidade de Timbaúba – PE, uma das alunas ingressou na Universidade, e hoje trabalha como Psicóloga, atendendo aquela comunidade.
		E5	Sim. Um dos aluno de Timbaúba – PE, da comunidade de Patos é presidente da cooperativa na qual fornece produtos agrícolas para a merenda escolar do município.
		E6	Sim, temos casos em que o aluno era pequeno agricultor/comerciante, hoje está comercializando suas plantações e gerando com isso empregos na sua comunidade.
		E7	Sim. A aluna tinha dificuldade na oratória e hoje ela é uma professora de Linguagem em uma escola da comunidade que ela estudou a EJA.
		E8	Sim, pois os alunos que saem da EJA Campo saem com uma visão de um todo logo modifica o meio que vive, aplicando o que aprendeu.
		E9	Sim, pois tem alunos que passam a ter uma visão mais ampla e mais empreendedora da vida.
		E10	Sim, pois a educação do campo oferece um olhar diferenciado sobre a realidade rural, uma vez que valoriza a mesma aos olhos dos alunos e comunidade.
		E11	Sim, nós temos casos aqui mesmo na Mata norte que os alunos criaram uma cooperativa de artesanato, para vender os produtos por eles confeccionados, melhorando assim a comunidade.
		E12	Com certeza, pois quem frequenta A EJA CAMPO saem com outra visão do mundo onde vive, vimos através dos comportamentos sociais.
		E13	Sim, pessoas que não sabiam se expressar diante de um público, hoje são lideranças de sindicatos e associações.
		E14	Sim, a Educação do Campo vem favorecendo um a grande oportunidade aos adultos, no entanto não era algo valorizado que aos poucos estão sendo visto com uma visão de transformação.
		E15	Sim. Pois depois da implantação da EJA na comunidade, as pessoas se interessaram mais em a conhecer a prática e o manejo de suas terras.

Num âmbito social a educação do campo firma o papel de formar sujeitos críticos, capazes de lutar e construir projetos de desenvolvimento no campo, a concepção de educação do campo vai além da perspectiva do ensino e aprendizagem e busca fixar o

homem ao campo, evitando o êxodo rural e oportunizando aos sujeitos do campo uma educação dentro do seu contexto social.

Quadro 4. 14 Trabalhar com a interdisciplinaridade facilita ou dificulta suas práticas.

Justifique.

Q 12	Trabalhar com a interdisciplinaridade facilita ou dificulta suas práticas. Justifique.	E1	Facilita, por que as disciplinas interagem uma com as outras.
		E2	Facilita, pois fica mais claro e objetiva a correlação com a vida, há uma associação entre o sistema e a vida cotidiana.
		E3	Sim, através da integração dos saberes que terão de perpassar as diversas disciplinas.
		E4	Facilita, uma vez que uma disciplina interage na construção do conhecimento.
		E5	Facilita, pois há uma interação entre disciplinas de forma a construir conhecimentos de várias dimensões.
		E6	Facilita, por que garante maior interiorização dos conteúdos aplicados.
		E7	Dificulta. É necessário ter conhecimento do geral e isso requer tempo para leitura, coisa que hoje não tenho, e depois na maioria das vezes os colegas não me ajudam. Uns porque não estão preparados mesmo, e outros porque não querem.
		E8	Dificulta, dependendo da área que irá interagir.
		E9	Facilita, pois através da interação com outras áreas temos uma visão de um todo.
		E10	Facilita, pois as disciplinas quando engajadas, os alunos assimilam com mais eficácia o conteúdo proposto.
		E11	Facilita, pois oferece uma nova postura diante do conhecimento uma mudança de atitude em busca do ser como pessoa integral rompendo como limites das disciplinas.
		E12	Facilita bastante, uma vez que esse trabalho de integração de uma com outras áreas de conhecimento é uma proposta que contribui para o aprendizado dos alunos,
		E13	Facilita, pois promove uma ampliação maior de informação.
		E14	Com certeza facilita, pois é uma ampliação de visões de conhecimentos.
		E15	Sem sombra de dúvidas que facilita e muito não só no aprendizado do aluno como também na prática pedagógica.

Segundo Fazenda (2002), o pensar interdisciplinar parte da premissa de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. Tenta, pois, o diálogo com outras



formas de conhecimento, deixando - se interpenetrar por elas. Assim, por exemplo, aceita o conhecimento do senso comum como válido, pois através do cotidiano que damos sentido a nossas vidas.

Ampliado através do dialogo com conhecimento científico, tende a uma dimensão maior, a uma dimensão ainda que utópica capaz de permitir o enriquecimento da nossa relação com o outro e com o mundo.

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. “A interdisciplinaridade tem uma função instrumental.

A interdisciplinaridade serve como um principal complemento no conhecimento escolar transmitindo como uma nova dinâmica na metodologia aplicada. Esse conceito fica mais claro quando se considera realmente de que todo conhecimento mantém um dialogo permanente com outros conhecimentos que pode ser de questionamento, de confirmação e de aplicação.

A interdisciplinaridade é uma proposta que visa superar o tratamento do conhecimento escolar. Por essa perspectiva, os múltiplos conhecimentos se interligam e se relacionam com a realidade na comunidade na qual o aluno esta inserido.

Desta forma, quanto maior o diálogo melhor será o entendimento escolar, ressaltando e valorizando as aprimorações da aprendizagem.

Percebe-se que o professor está disposto e preparado para colaborar com o desenvolvimento do ensino aprendizagem do aluno de forma efetiva.

Quadro 4. 15 Durante as sequências didáticas vivenciadas, há relação entre conhecimento científico e o cotidiano. Justifique.

Q13	Durante as sequências didáticas vivenciadas, há relação entre conhecimento científico e o cotidiano. Justifique.	E1	Sim, pois o cotidiano tem que está atrelado ao científico e vice versa.
		E2	Sim, a prática está sempre ao lado da teoria.
		E3	Sim, uma vez que a prática caminha lado a teoria.
		E4	Sim e muito, através das sequências didáticas os alunos conseguem perceber o quanto sua vida diária, sua realidade é algo construtivo e perspicaz com o seu agir/fazer,
		E5	Sim, de acordo com seu contexto social são trabalhados conhecimentos que de certa forma atenderá as expectativas no mercado de trabalho.
		E6	Sim. Porque os educandos são ricos em conhecimento empírico. Ele vem para dá continuidade a uma aprendizagem que já acontece e cumprir um currículo proposto pelas entidades.
		E7	Sim, e o que torna as sequências é isso a correlação com o real, o concreto.
		E8	Sim, pois é através das práticas que podemos ver essa relação.
		E9	Sim, pois planejamos sempre em cima da realidade do aluno, considerando o que é pertinente ou não para a sua aprendizagem.
		E10	Sim. Porque o ponto de partida para vivência da prática pedagógica está no relacionamento entre o cotidiano do educando associado ao conhecimento científico.
		E11	Com certeza, pois, sem o conhecimento cotidiano, não poderá haver conhecimento científico.
		E12	Sim, pois a sequência didática que vivenciamos contribui bastante na vida do educando.
		E13	Sim, são momentos riquíssimos, onde o educando expõe suas experiências.
		E14	Sim. sabendo que é necessário que haja uma interação entre ambas.
		E15	Sim, pois não há conhecimento que não dependa do outro.

As sequências didáticas são um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa. Organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, elas envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação. Ela é dada num processo interativo no qual o objetivo é a elaboração de um grupo de decisões para que os processos tenham significados e as

estratégias sejam mais efetivas. São valorizadas as respostas dos alunos e as condições as quais estão submetidas.

É de suma importância que as sequências didáticas estejam relacionadas com o conhecimento científico ao cotidiano.

De acordo com os docentes as sequências didáticas devem estar relacionadas sempre ao conhecimento científico e o cotidiano do aluno.

Quadro 4. 16 Você acha que os alunos da Educação de Jovens e Adultos do Campo do ensino médio saem prontos para enfrentarem o mercado de trabalho. Justifique.

Q14	Você acha que os alunos da Educação de Jovens e Adultos do Campo do ensino médio saem prontos para enfrentarem o mercado de trabalho. Justifique.	E1	Sim, pois a EJA Campo vivencia o currículo imposto pela entidade como também prepara para a profissionalização do indivíduo.
		E2	Concerteza. Muitos deles já estão, porém a EJA é uma oportunidade ímpar.
		E3	Sim. Muitos permanecem no seu campo de trabalho (agricultura) cuidando de suas terras e outros saem em busca de oportunidades nas grandes capitais.
		E4	“Eles saem com uma visão ampla do que vem a ser” mercado de trabalho” todavia ainda não saem totalmente prontos, pois falta a experiência concreta com esse mercado e isso só adquire com o manejo o viver.
		E5	Sim, de acordo com o contexto social são trabalhados os conhecimentos e de certa forma atenderá as expectativas no mercado de trabalho.
		E6	Sim, uma vez que os conhecimentos trabalhados em sala de aula fazem parte do seu contexto social.
		E7	Saem prontos para atropelos do mercado de trabalho, mas pronto para o mesmo não, pois ainda lhe faltam mais conteúdos sistêmicos.
		E8	Não totalmente, pois lhe falta alguns conhecimentos que irão ser visto em outro momento.
		E9	De certo ponto sim, pois na EJA os alunos tem uma macro visão do mundo.
		E10	Não vamos nos precipitarem atestar que eles saem prontos para enfrentar o mercado de trabalho e sim saem conscientes dos obstáculos que surgirão e terão condições de saber superá-los com convicção
		E11	Sim, pois além de saírem preparados para o mercado de trabalho, saem também preparados para enfrentar as diversidades de vida.
		E12	De certo ponto sim, não totalmente, mais saem com uma bagagem que dar condições de disputar vagas de emprego igual a qualquer alunos da cidade.
		E13	Sim, pois os conteúdos trabalhados em sala de aula são igual aos de qualquer escola pública sem falar que eles saem com um conhecimento de sua vida local.
		E14	Sim, pois além de trabalhar o currículo, trabalha sua culturalidade.
		E15	Isso é muito relativo, depende de vários fatores dentre eles está no interesse de cada aluno.

A educação dos pais é apresentada como um dos principais fatores que influencia a preferência da família em relação ao ingresso do jovem no planejamento e políticas

públicas e no mercado de trabalho. Pais mais educados tendem a captar melhor os potenciais retornos da qualificação profissional e, por conseguinte, valorizar mais o tempo despendido pelo jovem com os estudos. Adicionalmente, pais com maior escolaridade tendem a querer proporcionar aos jovens momentos de entretenimento, esporte e cultura, restringindo o tempo disponível para o trabalho.

Em conformidade com o efeito da educação dos pais, a renda familiar também afeta a decisão do jovem quanto ao trabalho. Espera-se que quanto mais elevada a renda familiar, menor será a pressão da família para que o jovem exerça alguma atividade rentável. Além disso, jovens que recebem rendas provenientes de outras fontes que não o trabalho ou cuja família possui renda mais elevada podem destinar maior parte de seu tempo com atividades concorrentes ao trabalho (Blanden et al, 2002).

A escolaridade, esta é a principal determinante dos rendimentos, quanto maior a escolaridade, espera-se que maior a probabilidade do jovem trabalhar devido ao acesso a melhores oportunidades e rendas mais altas.

Portanto é de extrema importância que os jovens se qualifiquem cada vez mais, pois o mercado de trabalho exige pessoas cada vez mais qualificadas.

De acordo com as opiniões citadas nas entrevistas nota-se que é necessário um empenho maior dos alunos nessa relação para que haja um progresso, pois a escola em si só não prepara o indivíduo para o mercado do trabalho é preciso que os mesmos se empenhem e se qualifiquem ainda mais.

Quadro 4. 17 Escreva três palavras ou breve expressões que expressem sua reflexão sobre a Educação do Campo.

Q 15	Escreva três palavras ou breves expressões que expressem sua reflexão sobre a Educação do Campo.	E1	Conhecimento, Reflexão e Mudança.
		E2	Competência, Compromisso e Renovação.
		E3	Coletividade, Interdisciplinaridade e Cooperação.
		E4	Trabalho, Igualdade e Oportunidade.
		E5	Reconhecimento Luta e Conquista.
		E6	Relação dialógica, Conquista e Mudança social.
		E7	Luta Oportunidade e Igualdade.
		E8	Mudança, Avanço e Coletividade.
		E9	Porta aberta para recuperar o tempo perdido.
		E10	Identidade cultural.
		E11	Transformações, Conhecimento e Sustentabilidade.
		E12	Valorização dos saberes.
		E13	Valorizam o saber e a realidade do sujeito.
		E14	Resgate, Desafio e Conquista.
		E15	Mudança social.

No âmbito da educação do campo, objetiva-se que o estudo tenha a investigação como ponto de partida para a seleção e desenvolvimento dos conteúdos escolares, de forma que valorize singularidades regionais e localize características nacionais, tanto em termos das identidades sociais e políticas dos povos do campo quanto em valorização da cultura de diferentes lugares do país.

A educação do campo expressa à ideologia e força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável.

Damasceno (1993) entende que a prática produtiva e política dos camponeses é a fonte básica do conhecimento social. Para ela, os saberes sociais dos camponeses podem ser:

- ✓ Engendrados na prática produtiva do camponato;
- ✓ Elaborados na prática política, envolvendo a construção da identidade de classe e a organização política do camponato.

Portanto, são os conhecimentos do mundo do trabalho no campo, das negociações em torno da produção, das necessidades básicas para a produção de determinados produtos, a organização dos trabalhadores em cooperativas, iniciativas na área da agroecologia, organização das comunidades de pescadores, que fortalecem grupos de resistência, que se

recusam a inserir-se no modelo capitalista competitivo de produção e criam alternativas para manter o vínculo com o trabalho e vida no campo.

A educação do campo procura romper com a alienação do território, construindo conhecimentos a partir da relação local - global – local.

Diante do exposto nota-se que os docentes têm uma visão ampla sobre a educação do campo suas peculiaridades e importância na organização de uma sociedade igualitária.

## 6. CONCLUSÃO

Esta pesquisa visou analisar as práticas pedagógicas dos professores de Educação de Jovens e Adultos – EJA - do campo, porém, não deixando de fazer um panorama sobre o que se tem escrito sobre a EJA campo e suas interlocuções necessárias para construir uma política efetiva de inclusão social no contexto rural.

Mesmo o Decreto 7.352/2010 a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, identificando campos fundamentais que direcione a política nacional da Educação de Jovens e Adultos do Campo e conceituando o que se compreende como a educação no campo, as especificidades sociais da educação no campo, porém, entendemos que precise de um diálogo maior com as esferas estaduais para que possam construir diálogos mais eficazes para a implementação da EJA Campo.

Sobre a aprendizagem do alunado, acredita-se que a leitura e a escrita devem ser transformadas em algo que não seja entediante, de modo que os alunos se interessem através do uso de ferramentas didáticas, estando a escola pesquisada preocupada com as questões pedagógicas e a interdisciplinaridade conforme mostrou os dados. Porém, ainda se faz necessário que seja implementada uma política na EJA campo de formação técnica, a partir da realidade da zona rural, com a formação de aprimoramento pra trabalhar não apenas no campo, mas em outras áreas.

Uma defasagem a ser considera é que a maioria dos professores não possui uma formação inicial para o trabalho no campo e suas especificidades que vise atuar com estratégias para trabalhar com alunos suas vivências no campo, que pelo seu contexto social exige pedagogias diferenciadas, contribuindo para assimilar o seu saber cotidiano com o saber escolar. Porém, em suas habilidades e competências estão preocupados em dialogar sobre o contexto social do alunado e seus diálogos.

O contexto de exclusão social da zona rural, ainda contribui para que os alunos mantenham baixa estima, por todos os históricos de vidas, especialmente as mulheres já vêm de um contexto familiar carregado de machismo para a sala de aula e cansadas da rotina, não se sentem capazes de aprender o conteúdo que está sendo construído em sala de aula. Assim, é necessária a utilização de ferramentas didáticas para estimulá-los, fazer participar das aulas sem ignorar os seus saberes cotidianos.



É importante que o educador entenda que a maioria desses alunos possuem dificuldade de aprendizagem devido à vários fatores, cabendo a eles buscar meios para reduzir essas barreiras e não apenas depositar a responsabilidade pelo não aprendizado nos alunos, alegando falta de atenção ou desinteresse pelos estudos, porém, como os dados mostraram os professores desta unidade leva em consideração a realidade social dos alunos, fatos que contribuem para a construção do conhecimento e interlocução em professor-aluno.

Assim, diante do exposto acredita-se que este trabalho conseguiu atingir os objetivos propostos e responder a problematização com êxito, mesmo sabendo que um trabalho apenas não consegue dar conta de todas as especificidades que são necessários serem olhadas, estudadas e aprofundadas para a melhoria da implementação da EJA Campo no estado.

Considerou-se este estudo relevante pela contribuição de informações para a comunidade científica, bem como por servir como fonte de conhecimento para os atores envolvidos como alunos, professores, comunidades científicas e escolar, cabendo mais pesquisa para entender melhor o contexto da educação na zona rural.

## 7. RECOMENDAÇÕES

Recomenda-se que se tenha uma formulação de um currículo voltado para o ensino da Educação de Jovens e Adultos do Campo do ensino médio, tendo em vista que o objetivo comum da qualidade da educação é, num certo ponto de vista, consensual, mas nesse processo cada escola haverá de manter sua identidade estruturando sua organização pedagógica e aplicação do currículo autonomamente, assumindo sua responsabilidade com relação ao estabelecimento de diretrizes curriculares e à manutenção de recursos físicos, materiais e humanos em todas as dimensões da escola.

Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos do Campo é essencial para que haja uma educação de qualidade, pois somente desta maneira o educador será capaz de elaborar didáticas que resultem bons desempenhos em sala de aula. E, além disso, mostrá-los a importância de continuar seus estudos, a fim de que se tornem cidadãos críticos e reflexivos para que possam interagir de forma participativa perante a sociedade.

Dada a importância deste tema, ressalta-se que o assunto deve-se estender a posteriores trabalhos, recomendando-se pesquisas sobre o assunto, além de que possa contribuir com o profissional da área de educação e de outras áreas a fim de que o aluno possa desfrutar do ensino do campo de forma adequada à sua vivência.

E para finalizar, recomendamos que o estado de Pernambuco esteja de acordo com as diretrizes do Decreto 7.352/2010 e crie uma política específica da EJA campo, com currículo próprio, provendo formação continuada para os professores voltadas para as especificidades da EJA campo

## REFERÊNCIAS

- Abramovay, M. & Castro, M. G. (2003). *Ensino médio: múltiplas vozes*. Brasília: UNESCO, MEC.
- Alentejano, R. (2003). *As relações cidade-campo no Brasil do século XXI*. Terra Livre, São Paulo, v.2, n.21, p. 25-39, jul/dez.
- Alves, R. (2000). *Estórias de quem gosta de ensinar*. (6a ed). Campinas, SP: Papirus.
- Amaral, M. B. (2000). *Natureza e Representação na Pedagogia da Publicidade*. In: Costa, Marisa Vorraber (org). *Estudos culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema....* Porto Alegre, RS: Ed. Universidade/UFRGS.
- Antunes, C. (2003). *Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade*. Petrópolis, RJ: Ed.Vozes.
- Arroyo, M., et al (2004). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes.
- Arroyo, M. G. (2003). *Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: Soares, Leôncio; Giovanetti Maria Amélia G. C.; Gomes, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. (2a ed.), Belo Horizonte: Autêntica.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston. 685p.
- Baltazar N. & Germano J. (2006). Os weblogs e a sua apropriação por parte dos jovens universitários. *Revista de Ciências da Informação e da Comunicação do CETAC*.
- Bardin, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- Benevides, M. V. (2005). *Educação para a democracia*. Disponível em: [http://www.hottopos.com/notand2/educação\\_para\\_a\\_democracia.htm](http://www.hottopos.com/notand2/educação_para_a_democracia.htm). Acesso em: julho de 2016.
- Biazzo, P. P. (2007). *Campo e Rural, Cidade e Urbano: distinções necessárias para uma perspectiva crítica em Geografia Agrária*. In: Marafon, Gláucio José; PESSÔA, Vera Lucia Salazar (Org.). *Interações Geográficas: a conexão interinstitucional de grupos de pesquisa*. Uberlândia: Roma.
- Bobbio, N. (1992) *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus.
- Bogdan, R.; Biklen, S.K. (1982) *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Borges, N. F. (2008). *A geografia escolar do aluno EJA: caminhos para uma prática de ensino*. (Dissertação de mestrado), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Recuperado de [http://www.geociencias.ufpb.br/posgrad/dissertacoes/altemar\\_bustorff.pdf](http://www.geociencias.ufpb.br/posgrad/dissertacoes/altemar_bustorff.pdf)

Bossa, N. (2002) *Fracasso escolar – um olhar psicopedagógico*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Buzzo, M. G. (2003) *O diário de leituras: uma experiência didática na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Recuperado de [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/LinguaPortuguesa/eja.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaPortuguesa/eja.pdf)

Candiotto, L. Z. P. e Correa, W. K. (2008). *Ruralidades, urbanidades e a tecnicização do rural no contexto do debate cidade-campo*. In: CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária. (v.3). Recuperado de <http://www.campoterritorio.ig.ufu.br>

Carbonell, J. (2002). *A aventura de inovar: mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed.

Castro, M. G. F. de. *Representação social da Libras por sujeitos surdos bilíngues*. (2012). (Dissertação de Mestrado) Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. Recuperado de [http://www.lapeade.educacao.ufrj.br/files/Eixo%205\\_Formacao%20Docente\\_pag%2062.pdf](http://www.lapeade.educacao.ufrj.br/files/Eixo%205_Formacao%20Docente_pag%2062.pdf)

Cavalcante, M. (2005). *O que dá certo na Educação de Jovens e Adultos*. Escola Online, (Ed. 184).

Chabot, D. & Chabot, M. (2005) *Pedagogia emocional*. São Paulo: ED. Sá.

Chalita, G. (2004) *Educação: a solução está no afeto*. São Paulo: Editora Gente, (edição revista e atualizada).

Cunha, M. I. (2010). *A docência como ação complexa*. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES/ CNPQ.

Cunha, N. H. S. (2001) *Um mergulho no brincar*: 1º ed. São Paulo: Aquariana.

Cunha, N. H. S. (2002) *A Brinquedoteca Brasileira*. In: SANTOS. Santa Marli Pires dos. *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. 7ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes.

Cury, C.R.J. (2001) *Cidadania republicana e educação: governo provisório do mal; Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891*. Rio de Janeiro: DP&A.

Damasceno, M. N. (1993). *A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política*. In: Damasceno, M. N. & Therrien, J. (coord.). *Educação e escola no campo*. Campinas, Papirus.

De Paula, S. (2001). Quando o campo se torna uma experiência urbana. *Estudos Sociedade Agricultura*, n. 17, out.

Demo, P. (2004). *Aprendizagem no Brasil - Ainda muito por fazer*. Mediação, Porto Alegre.

Demo, P. (2010) *Educação e Alfabetização Científica*. 1. ed. Campinas, SP: Papirus.

- Faria, W. (1989) *Aprendizagem e planejamento de ensino*. São Paulo: Ática.
- Farias, M. (2005) *Infância e educação no Brasil nascente*. In: Vasconcellos, Vera Maria Ramos de (Org.). *Educação da infância: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Fazenda, I. (1994). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus.
- Fazenda, I. C. A. (2002) *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. (10. ed.) Campinas: Papirus.
- Ferrari, S. C. & Amaral S. (2009). *O aluno de EJA: jovem ou adolescente?* Recuperado de [http://www.cereja.org.br/pdf/revista\\_v/Revista\\_ShirleyCostaFerrapdf](http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_ShirleyCostaFerrapdf).
- Fonseca, M. C. F.R. (2002). *Educação Matemática de Jovens e Adultos*. (2a ed.), Belo Horizonte: Autêntica.
- Freire, P. (1971) *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1980) *Conscientização*. (3ª ed.) São Paulo: Ed. Novaes Ltda.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (23a ed.), São Paulo: Paz e Terra.
- Freitag, B. (1986) *Escola, Estado e Sociedade*. SP: Moraes. *Política Educacional: Uma retrospectiva Histórica*. São Paulo, Moraes.
- Frigotto, G. (2009). A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, Campinas: Autores Associados.
- Gadotti, M. (2001). *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Peirópolis.
- Garrido, E. (2000) *Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor*. 2000. (Tese de doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado de [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16042010-100923/.../marielda.pdf](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16042010-100923/.../marielda.pdf)
- Garrido, S. P. & Ghedin, E. (2005). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez Editora.
- Garrido, S. P. (2002). *De professores, pesquisadores e didática*. Campinas: Papirus.
- Gasparin, J. L. (2007) *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Gazoli, M.R. (2013) *Bibliografia de e sobre Antonio Firmino de Proença: um instrumento de pesquisa*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, 2007. Recuperado de <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/437.pdf>
- Geraldi, J. W. et al. (2005). *O texto na sala de aula*. (3a ed.), São Paulo: Ática.

- Gonsalves, E. P. (2009) *Educação Biocêntrica: o presente de Rolando Toro para o pensamento pedagógico*. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB.
- González, J. A. T.; Fernandez, A. H.; Camargo, C. B. (2013) *Aspectos Fundamentais da Pesquisa Científica*. Jaén/España. Marben: Editora e Gráfica.
- Grève, M. d; Passel, F. Van. (1975) *Linguística e Ensino de Línguas Modernas. Biblioteca Pioneira de Linguística*. São Paulo.
- Grinspin, M. P. S. Z. (org.). (2001). *Educação tecnológica: desafios e perspectivas*. (2a ed.), São Paulo: Cortez.
- Hingel, M. de A. (1994b). *Apresentação*. In.: MEC/FNUAP, Brasília.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2007). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. IBGE - Rio de Janeiro.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2009) *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. IBGE - Rio de Janeiro.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2016) *Coordenação de Trabalho e Rendimento*. IBGE - Rio de Janeiro.
- Kaefer, S. M. T. (2008). *Um olhar sobre a postura do educador da Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva freiriana*. REVEJ@ -Revista de Educacao de Jovens e Adultos.
- Kaercher, N. A. (2004) *A Geografia escolar na pratica docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Critica*. (Tese de Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo São Paulo. Recuperado de [www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-01052005-224221/](http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-01052005-224221/)
- Kortmann, G. M. L. (2004) *A inclusão da criança especial começa na família*. In: STOBBAUS, C. D.; Mosquera, J. M. (Orgs.). *Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUC.
- Krawczyk, N. (2012) *Novos formatos escolares para novas demandas sociais: O Ensino Médio Integrado*. Archivos de Ciencias de la Educación, Vol. 6, no. 6.
- Krawczyk, N. (2009). *O ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa.
- Krawczyk, N. (2011) Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, v.41 n.144 set./dez.
- Krawczyk, N. (2011). Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 144, set-dez.
- Krawczyk, N. (2012) *A historicidade da pesquisa em política educacional: o caso do Brasil*. *Jornal de Políticas Educacionais*, nº 12, julho-dezembro.
- Lakatos, E. M.; Marconi, M. A. (2006) *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo:

Atlas.

Leão, L. M.; Correia, M. (Orgs.). (2008) *Psicologia Cognitiva: construção de significados em diferentes contextos*. Campinas: Editora Alínea.

Lenneberg, E. (1967) *Biological Foundations of language*. New York: John Wiley.

Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.

Lima, E. N. (2005). *Novas ruralidades, novas identidades. Onde?* In: Moreira, Roberto J. (Org.). *Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 41-65.

Luchiari, M. T. D. P. (2000) *Urbanização turística: um novo nexo entre o lugar e o mundo*. In: Serrano, C; Brunhs, H. T.; Luchiari, M. T. D. P. (Orgs.). *Olhares contemporâneos sobre o turismo*. Campinas: Papirus.

Luck, H.; Carneiro, D. G. (1983) *Desenvolvimento afetivo na escola: Promoção, medida e avaliação*. Petrópolis: RJ.

Luckesi, C. C. (2001) *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 11 ed. São Paulo: Cortez.

Machado, A.R. (2002). *O diário de leituras: escrevendo sobre a própria leitura*. Palestra em encontro promovido pela SENP, Serra Negra.

Manfredi, S. M. (2002) *História da Educação Profissional no Brasil*. Educação profissional no Brasil. São Paulo: Cortez.

Marcuschi, L.A; Xavier, A.C. (2005) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido* (2.ed.) Rio de Janeiro: Lucerna.

Marcushi, L. C. A. (2011) *Generos Textuais. Configurações, dinamicidade e circulação*. Departamento de letras- UFPE. Parabola.

Marques, I. M. (2002). *O conceito de espaço rural*. Revista Terra Livre, São Paulo, ano 18, n. 19.

Martinho T.; Pombo L. (2009). Potencialidades das TIC no ensino das Ciências Naturais. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. v. 8, nº 2, p. 527-538.

Martins, J. S. (1975). *Capitalismo e Tradicionalismo. Estudos Sobre As contradições da Sociedade Agrária no Brasil*. São Paulo: Pioneira.

Mattei, L. (2008). Pluriatividade no contexto da ruralidade contemporânea: evolução histórica dos debates sobre o tema. *Revista Econômica do Nordeste*. Fortaleza, v. 39, n. 3, jul-set.

Meier, M. & Garcia, S. (2007) *Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky*. Curitiba: Edição do autor.

Mendonça, R. (2005) *Conservar e criar: natureza, cultura e complexidade*. São Paulo. Ed. Senac.

Ministério da Educação – MEC – Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9394/96. Brasília. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)

Ministério da Educação – MEC - Brasil. (2000) *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>

Ministério da Educação – MEC - Brasil. (2006). Secretaria da Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. (v. 1.) Brasília. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)

Ministério da Educação – MEC - Brasil. (2010) Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Brasília: 2010. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>

Ministério da Educação – MEC. (2000); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). *Diagnóstico da Situação Educacional de Jovens e Adultos*. Brasília, Recuperado de [http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/publicacoes\\_inst/jovens\\_adultos.pdf](http://www.inep.gov.br/download/cibec/2000/publicacoes_inst/jovens_adultos.pdf).

Miranda, A.A.B. (2003). *A prática pedagógica do professor de alunos com deficiência mental*. (Tese de Doutorado. Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba. São Paulo. Recuperado de [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000188&pid=S1413...Ing...](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000188&pid=S1413...Ing...)  
Mizukami, M. G. N. (1996) *Ensino: As Abordagens do Processo*. 9. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.

Moran, C. J. M. (2011) *Educação a Distância: pontos e contrapontos*. São Paulo: Papirus Editorial.

Morandi, F. (2008) *Introdução à pedagogia*. São Paulo: Ática.

Moreira, A. F. B. (2005). *O papel dos professores nas reformas educacionais: desafios e possibilidades*. In: Morgado, J. C. e Alves, M. P. (Orgs.). *Mudanças educativas e curriculares ... e os Educadores/Professores?* Braga: Centro de Investigação em Educação/ Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa/Universidade do Minho.

Moreira, R. J. (2002). *Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação*, Cadernos CPDA – Ruralidades. Rio de Janeiro: CPDA/ UFRRJ, n. 1. nov.

Naito, M. J. M. (2006). *Educação de jovens e adultos na visão de professores em situação de formação continuada*. Pontifícia Universidade Católica – SP. *Anais da 58ª Reunião Anual da SBPC* - Florianópolis, SC. Recuperado de: [http://www.sbpcnet.org.br/livro/58ra/SENIOR/RESUMOS/resumo\\_421.html](http://www.sbpcnet.org.br/livro/58ra/SENIOR/RESUMOS/resumo_421.html). Acesso: julho de 2016.



Neri, A. L.; et al (2005). *Metamemória e Auto-eficácia: Um Estudo de Validação de Instrumentos de Pesquisa sobre Memória e Envelhecimento*. Psicologia: Reflexão e Crítica, 18, 78-90.

Neubauer, R. (Coord.); Davis, C.; Tartuce, G. L. B. P.; Nunes, Marina M. R. (2011). Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília. v. 92. n. 230. p. 11-33, jan./abr.

Nogueira, N. R. (2001) *Pedagogia dos projetos: uma jornada Interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências*. São Paulo. Érica.

Oliveira, J. B. A. (2004). *Alfabetização de crianças e adultos: novos parâmetros*. Belo Horizonte: Alfa Educativa.

Pádua, J. A. (2010) *As bases teóricas da história ambiental*. Estudos Avançados, v. 24, n. 68.

Pain, S. (1981) *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem*. Buenos Aires. Ed. Artes Médicas.

Paiva, J. (2002) *As tecnologias de informação e comunicação: utilização pelos professores*. Coleção: Tecnologias da informação e comunicação. 1ª Edição. Ministério da Educação. Departamento de Avaliação e Prospectiva e Planeamento. Lisboa-Portugal.

Pecotche, G. (1996) *Introdução ao Conhecimento Logosófico*. São Paulo: Ed. Logosófica.

Perrenoud, P. (1999). *Philippe Perrenoud e a teoria das competências*. São Paulo: Vozes.

Piaget, J. (1973). *Biologia e conhecimento*. São Paulo: Vozes.

Piaget, J. (1975) *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.

Pomplona, Kelma. (2002). Recuperado de [www.paraibanews.com/colunistas/conceitodeeducacao](http://www.paraibanews.com/colunistas/conceitodeeducacao).

Portella, F. O.; Franceschini, I. S. (2012) *A Família e o Aprendizado: uma relação necessária*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak editora.

Rangel, C. C., Ferreira, F. (2008) *O cotidiano dos alunos e da classe de EJA*. (Dissertação de mestrado) FAESA, Vitória – ES. Recuperado de <https://www.faesa.br/publicacoes/>

Ribeiro, M. (2002) Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113- 128, jul./dez.

Rios, T. A. (2001). *Ética e Competência*. (10a ed.), São Paulo: Cortez.

Rocha, C. A. (2009) *Pedagogia e a Tecnologia da Informação e da Comunicação: A importância de alguns aspectos na escolha da metodologia*.

Rocha, E. A. C. (1998) A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetórias recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. (Tese de doutorado em Educação)

Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo.  
Recuperado de <https://www.tuiuti.edu.br/>

Rua, J. (2005). A resignificação do rural e as relações cidade-campo: uma contribuição geográfica. *Revista da ANPEGE*, Rio de Janeiro, n. 2.

Rubinstein, E. (Org). (1996). *Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Sampieri, R. H., Collado, C. F.; Lucio, P. B. (2006) *Metodologia de pesquisa*. (3. ed.) São Paulo: McGraw-Hill.

Santos A. O., Almeida, M.Z.C.M. (2014). *Perspectivas para o Ensino Médio a partir do documento Referência Conae-2014*. Pôster do GT Diálogos abertos sobre Educação Básica. Recuperado de <http://www.cepel.ueg.br/anais/vedipefinal/pdf/gt13/poster%20grafica/Alessandra%20de%20Oliveira%20Santos.pdf>.

Santos, C. E. F.; Paludo, C.; Oliveira, R. B. C. (2009) *Concepção de educação do campo*. In: Taffarel, C. N. Z.; Santos Júnior, C. L.; Escobar, M. O. (Org.). *Cadernos didáticos sobre Educação do campo*. Salvador: UFBA.

Santos, M. (1996). *A natureza do espaço*. São Paulo: HUCITEC.

Santos, M. (2000). *Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal*. Recuperado de [www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/.../outra\\_globalizacao.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/.../outra_globalizacao.pdf)

Santos, R. S. (2011) *Educação Sexual na Escola: Uma Atividade Necessária. (Monografia Especialização em saúde para professores do ensino fundamental e médio)* – Universidade Federal do Paraná, Paraná.

Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. 6ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas

Souza, M. T. C. C. (1998) *Temas transversais em Educação - bases para uma Educação integral*. Educação & Sociedade, n.62.

Sposito M. P. (2008). *Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil*. In: Abramo, H. W.; Branco P. P. M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira*. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.

Teixeira, A. S. (2005) *A educação e a crise brasileira*. Rio de janeiro: Editora UFRJ. Coleção Anísio Teixeira (v. 5).

Vasconcellos, C. S. (2002) *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad.

Vygotsky, L S. (1988) *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: Vigotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone.

Vygotsky, L. S. (1999) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Wanderley, M. N. B. (2000). A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. *Estudos Sociedade e Agricultura*, Rio de Janeiro, n.11, out.

Wandscheer, E. A. R.; Teixeira, A. R. (2010) *Novas ruralidades: demandas e potencialidades da sociedade contemporânea*. In: Santos, E. O.; Souza, M. (Orgs.). *Teoria e Prática no Espaço Rural*. Barueri, SP: Manole.

Zibas, D. (2005). A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto das montanhas e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas: ANPED e Autores Associados, n. 28, jan./ fev./ mar./ abril.

Zibas, D. M. L., Ferreti, C., Tartuce G. (2006). *O protagonismo de alunos e pais no ensino médio*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas (Textos F.C.C., n. 25).

## APENDICE A



**Universidad Autónoma de Asunción -Paraguay Curso: Maestría en la Ciencias de la Educación Mestranda: Jandira Lucena de Lira**  
**Orientador: Prof. Dr. José Antonio Torres González (Universidad de Granada, España)**

### FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO DEQUESTIONÁRIO

**Prezado (a) Professor (a),**

Este formulário destina-se à **validação** do instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo título é: **As práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos do campo do ensino médio do município de Aliança – PE/Brasil.**

Para isso, solicito sua análise no sentido de verificar se há **adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas**, além da **clareza na construção** dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o campo de observação.

A numeração na coluna I corresponde ao número de questões e será utilizado para a aprovação de cada questão, o mesmo para a coluna II. As colunas com **SIM** e **NÃO** devem ser assinaladas com **(X)** se houver, ou não, coerência entre **perguntas, opções de resposta e objetivos**. No caso da questão ter suscitado dúvida assinale a coluna **(?)** descrevendo, se possível, as dúvidas que a questão gerou na observação. Sem mais para o momento antecipadamente agradeço por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

Nome da pesquisadora: **JANDIRA LUCENA DE LIRA**

QUESTÕES E OPÇÕES DE RESPOSTA	OBJETIVO DA QUESTÃO					
	Coerência			Clareza		
Questionário do Professor	Sim	Não	?	Sim	Não	?
1- As propostas dos conteúdos sugeridos atende as necessidades dos alunos da EJA Campo? ( ) Sim ( ) Não						
2- As competências de ensino são voltadas para a inserção dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos do Campo para o mercado de trabalho? ( ) Sim ( ) Não						
3- Os docentes tem se sensibilizado às especificidades concernentes à educação do campo? ( ) Sim ( ) Não						
4- Você acredita que é o papel do professor construir metodologias direcionadas para trabalhar na EJA campo? ( ) Sim ( ) Não						
5- Na estrutura da EJA-Campo tem se olhado as especificidades da realidade social dos alunos? ( ) Sim ( ) Não						
6-Você acha que a formação inicial e continuada contribui na desenvoltura de suas práticas pedagógicas? ( ) Sim ( ) Não						
7-Nas avaliações você tem levado em consideração a realidade social dos alunos? ( ) Sim ( ) Não						
8-Você se sente preparado para lidar com as especificidades socioeconômica, étnico racial e cultural dos alunos da EJA-Campo? ( ) Sim ( ) Não						
9-Na sua prática pedagógica você tem contribuído para aguçar a curiosidade dos alunos?						
10-Você tem utilizado diversas linguagens para refletir sobre as experiências e explicar a realidade? ( ) Sim ( ) Não						
11-Há diálogo na base curricular da Educação de Jovens e Adultos do Campo do ensino médio com o ensino médio regular? ( ) Sim ( ) Não						
12-As sequências didáticas ministradas de forma interdisciplinar contribuem para a construção de conhecimentos? ( ) Sim ( ) Não						
13-Você tem utilizado a interdisciplinaridade para dialogar sobre a realidade de vida dos alunos e seus aspectos sociais e políticos? ( ) Sim ( ) Não						
14-A interdisciplinaridade tem contribuído para a troca de conhecimento entre os professores? ( ) Sim ( ) Não						
15-A interdisciplinaridade tem favorecido a aquisição de conhecimentos dos alunos? ( ) Sim ( ) Não						
16-Você acha que a ocupação profissional interfere na aprendizagem? ( ) Sim ( ) Não						
17-Durante o período de plantio e colheita o rendimento escolar dos						

alunos é afetado? ( ) Sim ( ) Não						
18-Durante as sequências didáticas existe uma relação entre o conhecimento científico e o cotidiano? ( ) Sim ( ) Não						
19-A realidade social dos estudantes potencializa a aprendizagem dos alunos da EJA Campo?						
20-A relação interpessoal entre professor e aluno ajuda a entender melhor a realidade da EJA Campo?						

**OBSERVAÇÕES:**


---



---



---

**OBJETIVO GERAL:**

Analisar se os professores da Educação de Jovens e Adultos do Campo do Ensino Médio do município de Aliança – PE/Brasil estão formados para ministrar as práticas pedagógicas específicas para a realidade do Campo.

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Identificar a concepção sobre o papel dos professores na proposta para a Educação do Campo;
- Caracterizar as competências e habilidades do perfil dos professores;
- Avaliar se existe a interdisciplinaridade entre os professores em sala de aula;
- Analisar se os professores levam em consideração a realidade social de seus alunos para a efetivação do ensino aprendizagem.

NOMBRE DEL PROFESOR:

UNIVERSIDAD:

DATA:

## APÊNDICE B



**UAA**

**Universidad Autónoma de Asunción -Paraguay Curso: Maestría en la Ciencias de la Educación Mestranda: Jandira Lucena de Lira  
Orientador: Prof. Dr. José Antonio Torres González  
(Universidad de Granada, España)**

### ENTREVISTA

**P01**

Prezado (a) Professor(a),

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **As práticas pedagógicas dos professores da Educação de Jovens e Adultos do Campo do ensino médio do município de Aliança – PE/Brasil**, com o objetivo de conhecer a opinião dos docentes da Escola que você leciona na modalidade da EJA Campo médio.

#### **OBJETIVO GERAL:**

Analisar se os professores da Educação de Jovens e Adultos do Campo do ensino médio do município de Aliança – PE/Brasil estão formados para ministrar as práticas pedagógicas específicas para a realidade do Campo.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- Identificar a concepção sobre o papel dos professores na proposta para a Educação do Campo;
- Caracterizar as competências e habilidades do perfil dos professores;
- Avaliar se existe a interdisciplinaridade entre os professores em sala de aula;

- Analisar se os professores levam em consideração a realidade social de seus alunos para a efetivação do ensino aprendizagem.

## PERGUNTAS

1. Em sua opinião quais as competências mais importantes para mediar o ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Campo do Ensino Médio?
2. Quais as habilidades importantes para mediar o ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Campo do Ensino Médio?
3. Quais critérios são desenvolvidos para manifestar a busca das competências e habilidades pelos docentes?
4. Quais as competências e habilidades que os discentes apresentam maiores dificuldades?
5. Entre as competências e habilidades sugeridas quais apresentam maior relevância para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas?
6. Que importância você atribui a interdisciplinaridade na desenvoltura na sala de aula?
7. Você tem conhecimento do Decreto nº 7.352/2010, que fala sobre a política de Educação do campo?
8. Quais disciplinas com maior frequência você costuma realizar a interdisciplinaridade? Justifique.
9. As formações continuadas ofertadas pela rede de ensino contribuem para facilitar o ensino na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio do Campo? Justifique.
10. Em sua opinião o que falta nas formações iniciais e continuadas da Educação de Jovens e Adultos do Campo?
11. É possível encontrar casos em que a Educação do Campo mudou a vida em comunidades rurais? Justifique.
12. Trabalhar com a interdisciplinaridade facilita ou dificulta suas práticas? Justifique.
13. Durante as sequências didáticas vivenciadas, há relação entre o conhecimento científico e o cotidiano? Justifique.
14. Você acha que os alunos da educação de jovens e adultos do campo do ensino médio saem pronto para enfrentar o mercado de trabalho? Justifique.
15. Escreva três palavras ou breves expressões, que expressem sua reflexão sobre a educação do campo.



## APÊNDICE C



**Universidad Autónoma de Asunción -Paraguay Curso: Maestria en la Ciencias de la Educación Mestranda: Jandira Lucena de Lira**  
**Orientador: Prof. Dr. José Antonio Torres González**  
**(Universidad de Granada, España)**

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARA VALIDAÇÃO

**Prezado(a) Professor(a),**

Este formulário destina-se à **validação** do instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é:

As práticas pedagógicas dos professores da Educação de Jovens e Adultos do  
Campo do ensino médio do município de Aliança – PE/Brasil

Solicito sua análise para verificar se o guia de observação e os objetivos formulados se encontram de acordo além da clareza na construção das questões. Caso julgue necessário, se sinta à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o campo de observação.

**Prof.(a) Dr(a).** \_\_\_\_\_

A realização desta pesquisa é fundamental para identificar como os professores da Educação de Jovens e Adultos – EJA Campo, estão formados para ministrar as práticas pedagógicas?

Seguindo o contexto elaboramos o seguinte problema:

Os professores da Educação de Jovens e Adultos do Campo do ensino médio do município de Aliança– PE/Brasil estão formados para ministrar as práticas pedagógicas específicas para a realidade do campo?

Diante do exposto, o Objetivo Geral busca: Analisar se os professores da Educação de Jovens e Adultos do Campo do Ensino Médio do município de Aliança – PE/Brasil estão formados para ministrar as práticas pedagógicas específicas para a realidade do campo.

Partindo do contexto acima apresentado, foi possível formular os seguintes **objetivos específicos**:

- Identificar a concepção sobre o papel dos professores na proposta para a educação do campo;
- Caracterizar as competências e habilidades do perfil dos professores;
- Avaliar se existe a interdisciplinaridade entre os professores em sala de aula;
- Analisar se os professores levam em consideração a realidade social de seus alunos para a efetivação do ensino aprendizagem.

Deste modo, as prováveis hipóteses serão confirmadas ou refutadas através do confronto entre a teoria e prática demonstrada pelos informantes de nossa investigação de Campo. Surgiu a seguinte hipótese: Os professores da Educação de Jovens e Adultos do Campo do ensino médio do município de Aliança– PE/Brasil estão formados para ministrar as práticas pedagógicas específicas para a realidade do Campo.

## APÊNDICE D



**Universidad Autónoma de Asunción -Paraguay Curso: Maestría en la Ciencias de la Educación**  
**Mestranda: Jandira Lucena de Lira**  
**Orientador: Prof. Dr. José Antonio Torres González**  
**(Universidad de Granada, España).**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “As práticas pedagógicas dos professores da educação de jovens e adultos do campo do ensino médio do município de Aliança – PE/Brasil, de autoria da mestranda Jandira Lucena de Lira. Esta pesquisa tem como objetivo geral Analisar se os professores da Educação de Jovens e Adultos do Campo do Ensino Médio do município de Aliança – PE/Brasil estão formados para ministrar as práticas pedagógicas. Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada à pesquisa, bem como sobre o formulário que responderá. Sua participação nessa pesquisa não é obrigatória e você tem liberdade de escolher participar ou não, ou desistir em qualquer fase desta pesquisa, assim como não responder questões caso se sinta exposto ao constrangimento, sem prejuízo algum. As suas informações serão scanneadas e posteriormente destruídas. A pesquisadora poderá divulgar os resultados sem, contudo, desrespeitar seu direito à privacidade. Você terá garantia do sigilo quanto à identidade e quanto às informações confidenciais. Caso você tenha dúvidas sobre a pesquisa, você não constará no TCLE, e caso se considere prejudicado(a) na sua dignidade e autonomia, você pode entrar em contato com a pesquisadora. Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, coloque seu nome no local indicado abaixo. Desde já, agradecemos a sua colaboração e solicitamos a sua assinatura de autorização neste termo, que será também assinado pela pesquisadora responsável em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Aliança, de \_\_\_\_\_ de 2016.

Nome do(a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome da pesquisadora: Jandira Lucena de Lira

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE E



**Universidad Autónoma de Asunción -Paraguay Curso: Maestria en la Ciencias de la  
Educación Mestranda: Jandira Lucena de Lira  
Orientador: Prof. Dr. José Antonio Torres González  
(Universidad de Granada, España)**

### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012 –  
CNS/CONEP)

Em referência à pesquisa intitulada “As práticas pedagógicas dos professores da educação de jovens e adultos do campo do ensino médio do município de Aliança – PE/Brasil”, eu, Jandira Lucena de Lira, comprometo-me a manter anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem os participantes da pesquisa, usando apenas para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Comprometo-me também destruir, após o término da pesquisa, todo material que possa vir a identificá-los.

Aliança, de março de 2017.

Pesquisador Responsável

## APÊNDICE F



Universidad Autónoma de Asunción -Paraguay Curso: Maestría en la Ciencias de la Educación  
Mestranda: Jandira Lucena de Lira  
Orientador: Prof. Dr. José Antonio Torres González  
(Universidad de Granada, España)

AUTORIZAÇÃO PARA INVESTIGAÇÃO DA ESCOLA OBJETO DE ESTUDO